

Entwicklung von Erklärvideos für einen Englisch Selbstlernkurs im Rahmen des 'Flipped Classroom' Prinzips

Jan Ullmann

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München



vorgelegt von
Jan Ullmann
geboren in Erlabrunn, Deutschland

München, Juli 2018

Erstgutachterin:	Prof. Dr. Angela Hahn
Zweitgutachterin:	Prof. Dr. Christiane Lütge
Drittgutachter:	Prof. Dr. Hans-Jörg Schmid
Tag der mündlichen Prüfung:	17. Mai 2018

Meiner Oma Lisa gewidmet.

Danksagung

Bei der Erstellung dieser Dissertation kam mir bereits zu Beginn immer wieder der Gedanke: Wie effektiv wäre es wohl, wenn eine Doktorarbeit nicht von einer einzelnen Person erstellt werden würde, sondern im Team? Alles wäre einfacher: Man könnte sich gegenseitig inspirieren, motivieren, unterstützen und jeder könnte seine individuellen Stärken für die Gesamtarbeit einfließen lassen. Wenngleich diese Gedanken für wissenschaftliche Arbeit im Allgemeinen stimmen mögen (und ich empfehle ansonsten dringend so zu arbeiten!), so muss eine Dissertation natürlich ganz allein erstellt werden - dachte ich. Im Verlauf der Arbeit wurde mir immer mehr bewusst: Eine Doktorarbeit ist nur augenscheinlich (und selbstverständlich formal) ein Einzelkampf. In Wirklichkeit ist sie aber das Ergebnis der Arbeit von vielen verschiedenen Menschen, welche alle auf eigene Art und Weise zum gewünschten Erfolg beitragen. Gemäß dieser Erkenntnis bin ich allen Beitragenden über alle Maßen dankbar. Diese Arbeit ist auch eure Arbeit.

Allen voran danke ich Frau Professor Angela Hahn. Ohne die Chance, die sie mir gegeben und Potential, das sie gesehen hat, wäre ich vermutlich nie auf die Idee gekommen, dass ich jemals eine Doktorarbeit schreiben könnte. Im Verlauf stand sie mir nicht nur mit fachlichem Rat und offenem Ohr zur Seite, sondern ließ mir stets den von mir benötigten kreativen Spielraum. Danke, dass Sie mir all' dies hier ermöglicht haben.

Des Weiteren geht mein Dank an Frau Professor Christiane Lütge, welche nicht nur die Rolle als Zweitgutachterin spontan annahm, sondern über ihr wertvolles Feedback und als meine Mentorin an der Graduiertenschule ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beitrug.

Herrn Professor Schmid danke ich für das kurzfristige Übernehmen der Rolle des Drittgutachters (aus erfreulichen Gründen). Sein kritischer Blick war eine Bereicherung für die fachliche Beurteilung dieser Arbeit.

Jedoch braucht jedes große Projekt zu Beginn eine Inspiration und Initialzündung. Dazu möchte ich aus einer E-Mail von Juni 2013 zitieren: „Betreff: Connect for a better world / Jens und Jan: Fühlt euch verbunden, tauscht euch aus und verbessert die Bildung der Welt“. Gemeint war dabei Jens Schmelzle, Gründer und damaliger Geschäftsführer meines Kooperationspartners *simpleshow*. Der Verfasser der E-Mail (und somit ‚Matchmaker‘) heißt Sebastian

Krüger. Ohne ihn würde das Thema der Arbeit mit Sicherheit völlig anders aussehen. Zudem war er zusammen mit seiner Frau Julia in vielen schwierigen Phasen ein fantastischer Freund, Gesprächspartner und Unterstützer. Nach 5 Jahren also nun die Antwort: Sebastian, ich hoffe, ich konnte wenigstens einen kleinen Teil zu deinem geforderten Auftrag leisten.

Wie eben erwähnt war das Unternehmen *simpleshow* ein unendlich wertvoller Partner bei der Entwicklung und Produktion der Erklärvideos. Ich möchte neben Herrn Jens Schmelzle insbesondere Frau Monika Pfau danken. Ihre geduldige Unterstützung und kreatives Feedback im Erstellungsprozess haben die Videos erst zu dem gemacht, was sie sind.

In meiner begleitenden Arbeit am Sprachenzentrum der LMU München gilt mein besonderer Dank vor allem Frau Doktor Bettina Raaf. Sie hat mir in der Schlussphase stets den Rücken freigehalten, war für fruchtbaren Gedankenaustausch verfügbar und gab mir ebenfalls großen Gestaltungsspielraum mit meinem Kurs *FLIP Englisch*. Der Dank gilt dabei auch meinem Team aus Tutoren, insbesondere Frau Julia Becker und Herrn Immanuel Bach, welche mich in jeglicher Form unterstützten. Ein großes „thank you“ geht zudem an Frau Doktor Frieda Pattenden für die sprachlichen Korrekturen der Skripte sowie an die bereitwilligen StudienteilnehmerInnen von *FLIP Englisch*.

Als Ort echter Teamarbeit stellte sich im Verlauf auch die *Graduiertenschule Sprache & Literatur München* heraus. Ich danke dem wissenschaftlichen Koordinator, Herrn Doktor Daniel Holl, für die (finanzielle und allgemeine) Unterstützung. Darüber hinaus konnte ich hier auch viele Wegbegleiter kennenlernen, die mich im Austausch und der nötigen Ablenkung unterstützten und zu Freunden wurden. Ganz besonders denke ich dabei an Dr. Kerstin Fuhrich, Carina Ascherl und Max von Blanckenburg. Zudem möchte ich Frau Professor Friederike Klippel danken, dass sie sich Zeit für ihr stets geschätztes individuelles Feedback genommen hat.

Zur Teamleistung dieser Doktorarbeit zählen aber auch Freunde, die mir in jedweder Form zur Seite standen und Mut gemacht haben. Ich kann unmöglich alle nennen, aber ein ganz besonderer Dank gilt Anja Eckerle und Bastian Deurer, Silke und Peter Kirchhoff, Johannes Fordemann, Denis Heuring und Leo Will.

Von allen bisher genannten Rollen in der gemeinschaftlichen Unternehmung gibt es darüber hinaus eine Person, die wohl alles Obige vereint: Doktor Franz Steinberger. Er war nicht nur eine Inspiration, eine fachliche Unterstützung und

ein wunderbarer Wegbegleiter für unterschiedlichste gemeinsame Projekte, sondern auch ein großartiger Freund. Ich behaupte, es kommt sehr selten vor, dass ein Arbeitskollege so viele Punkte gleichzeitig erfüllen kann. Und: Ich bin mir sicher, dass dies auch in Zukunft, in welcher Form auch immer, die Basis für eine großartige Zusammenarbeit sein wird. Danke *dir*, Franz.

Obwohl ich sie erst in der Schlussphase der Doktorarbeit kennengelernt habe, gilt mein ganz spezieller Dank Frau Angela Schöner. Trotz mancher (räumlicher und mentaler) Abwesenheit meinerseits und nicht repräsentativster Gefühlslage zu dieser Zeit unterstützte sie mich in jeder Form geduldig, war eine schlaue Gesprächspartnerin und einfach tolle Freundin.

Zu guter Letzt danke ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und Oma Lisa. Eure Unterstützung begann nicht erst mit dem Beginn dieser Doktorarbeit (und dem Korrekturlesen meiner Mama), sondern mit ‚Englisch im Kindergarten‘, einem Austauschjahr in den USA, dem Studium der Anglistik bis hin zur Doktorarbeit zum Englischlernen. In allem und bis zum heutigen Tag konnte ich immer auf eure bedingungslose Unterstützung bauen. Dafür bin ich euch für immer dankbar.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	vii
Tabellenverzeichnis.....	ix
Zusammenfassung der Dissertation	x
1 Einleitung.....	1
1.1 Zielstellung	6
1.2 Aufbau und methodisches Vorgehen	9
2 Theoretische Grundlagen.....	11
2.1 <i>Flipped Classroom</i>	13
2.1.1 <i>Flipped Classroom</i> als eine Form des integrierten Lernens..	13
2.1.2 <i>Flipped Classroom</i> : Stand der Forschung	19
2.1.3 Zweitspracherwerb im <i>Flipped Classroom</i>	24
2.1.4 Individuelle Sprachlernvoraussetzungen und autonomes Fremdsprachenlernen.....	28
2.1.4.1 Autonomes Fremdsprachenlernen.....	29
2.1.4.2 Lerntypen und Lernstrategien	31
2.1.4.3 Motivation.....	33
2.1.4.4 Lernevaluation im autonomen Fremdsprachenlernen.....	36
2.1.5 Kommunikative Kompetenz, Sprachwissen und <i>Communicative Language Teaching</i>	37
2.1.6 <i>Task-Based Language Teaching</i>	39
2.2 Erklärvideos	42
2.2.1 Mediendidaktische Perspektive: Vom Video zum Erklärvideo	42
2.2.1.1 Videos als (Fremdsprach-)Lernmedium und Abgrenzung	42
2.2.1.2 <i>Cognitive Load Theory</i>	48
2.2.1.3 <i>Cognitive Theory of Multimedia Learning</i>	50
2.2.1.4 Weitere Gestaltungsprinzipien.....	52

2.2.2	Erklären	55
2.2.2.1	Definition und Modelle	55
2.2.2.2	Kriterien guten Erklärens.....	58
2.2.3	Zweitspracherwerb mit Erklärvideos	60
2.2.4	Inhalte für Erklärvideos zum Englischlernen	66
2.2.4.1	Wortschatz.....	66
2.2.4.2	Grammatik	68
2.2.4.3	<i>Content and Language Integrated Learning</i>	69
2.3	<i>Flipped Classroom</i> und Erklärvideos: Merkmale und Funktionen.....	72
2.3.1	Merkmale und Designprinzipien eines <i>Flipped Classroom</i> Englisch Selbstlernkurses	73
2.3.2	Funktionen eines <i>Flipped Classroom</i> Englisch Selbstlernkurses.....	74
2.3.3	Merkmale und Designprinzipien von Erklärvideos für einen <i>Flipped Classroom</i> Englisch Selbstlernkurs	75
2.3.4	Funktionen von Erklärvideos für einen <i>Flipped Classroom</i> Englisch Selbstlernkurs	76
2.3.5	Reflexion und Ableitung von weiteren Fragestellungen	77
3	Empirischer Teil I: Erklärvideos im <i>Flipped Classroom</i> – vom Design zur Umsetzung.....	81
3.1	<i>Design-Based Research</i>	81
3.2	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	89
3.2.1	Vorüberlegungen und Planung des Forschungsdesigns.....	89
3.2.2	Instrumente und Fragen zur Datenerhebung.....	94
3.2.3	Erhebung und Auswertung der Daten und Limitationen	100
3.3	Gestaltung der Lernumgebung	105
3.3.1	Kurskontext und Lernerkontext	105
3.3.2	Desiderate der bestehenden Lernumgebung	108
3.4	Erklärvideo 1: <i>How to write a cover letter</i>	110
3.4.1	Konkrete Umsetzung	110

3.4.1.1	Vorüberlegungen und Wahl der Inhalte.....	110
3.4.1.2	Inhaltlicher Aufbau	111
3.4.1.3	Umsetzung der Inhalte im Sprechertext	113
3.4.1.4	Visualisierungen	118
3.4.1.5	Sonstige Merkmale und Daten des Erklärvideos.....	122
3.4.1.6	Implementierung in den Kurs	124
3.4.2	Ergebnisse der Fragebögen	126
3.4.3	Ergebnisse der Interviews	133
3.4.4	Output und Behaltensleistung der Studierenden	137
3.4.5	Zusammenfassung und Desiderate für das folgende Erklärvideo.....	141
3.5	Erklärvideo 2: <i>How to prepare for a job interview</i>	144
3.5.1	Konkrete Umsetzung	144
3.5.1.1	Vorüberlegungen und Wahl der Inhalte.....	144
3.5.1.2	Inhaltlicher Aufbau	146
3.5.1.3	Umsetzung der Inhalte im Sprechertext	148
3.5.1.4	Visualisierungen	151
3.5.1.5	Sonstige Merkmale und Daten des Erklärvideos.....	155
3.5.1.6	Implementierung in den Kurs	155
3.5.2	Ergebnisse der Fragebögen	156
3.5.3	Ergebnisse der Interviews	166
3.5.4	Output und Behaltensleistung der Studierenden	170
3.5.5	Zusammenfassung und Desiderate für das folgende Erklärvideo.....	173
3.6	Erklärvideo 3: <i>How to write a CV</i>	177
3.6.1	Konkrete Umsetzung	177
3.6.2	Vorüberlegungen und Wahl der Inhalte.....	177
3.6.3	Inhaltlicher Aufbau	178
3.6.4	Umsetzung der Inhalte im Sprechertext	180
3.6.5	Visualisierungen	183

3.6.6	Sonstige Merkmale und Daten des Erklärvideos.....	187
3.6.7	Implementierung in den Kurs	187
3.7	Zusammenfassung und Limitationen	188
4	Empirischer Teil II: Das Vorgehen der LernerInnen im Selbstlernteil des <i>Flipped Classroom</i> mit Erklärvideos.....	192
4.1	Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	194
4.2	Befragungen zu Erklärvideo 1: <i>How to write a cover letter</i>	197
4.2.1	Demografie und Vorerfahrung.....	197
4.2.2	Anzahl der Erklärvideo Wiederholungen	199
4.2.3	Beschreibung und Bewertung des Selbstlernprozesses.....	200
4.2.4	Nutzung anderer Ressourcen	207
4.3	Befragungen zu Erklärvideo 2: <i>How to prepare for a job interview</i> ..	211
4.3.1	Demografie und Vorerfahrung.....	211
4.3.2	Anzahl der Erklärvideo Wiederholungen	212
4.3.3	Beschreibung und Bewertung des Selbstlernprozesses.....	214
4.3.4	Nutzung anderer Ressourcen	219
4.4	Zusammenfassung und Limitationen	222
5	Zusammenfassende Ergebnisse und Diskussion.....	226
5.1	Merkmale und Funktionen von <i>Flipped Classroom</i> und Erklärvideos	226
5.2	Erstellung, Design und Bewertung von Erklärvideos im <i>Flipped Classroom</i>	233
5.3	Nutzung und Bewertung des Selbstlernprozesses mit Erklärvideos .	241
5.4	Weitere Diskussion der Ergebnisse und kritische Betrachtung	244
6	Implikationen.....	249
6.1	Allgemeine Implikationen	249
6.2	Tools für die Erstellung von Erklärvideos	254
6.3	Forschungsdesiderate.....	257
6.4	Ausblick	260
7	Bibliographie	266
8	Appendix.....	283

8.1	Anhänge für theoretische Grundlagen	284
8.1.1	Vergleich von <i>Flipped Classroom</i> mit Modellen von traditionellem Unterricht	284
8.1.2	Nuancierungen eines wissenschaftlichen versus eines unterrichtlichen Erklärkonzepts nach Hilbert et al.....	285
8.2	Skripte und Storyboards der Erklärvideos	286
8.2.1	Erklärvideo 1 – How to write a cover letter	286
8.2.2	Erklärvideo 2 – How to prepare for a job interview.....	298
8.2.3	Erklärvideo 3 – How to write a CV	316
8.3	Fragebögen.....	323
8.3.1	Fragebogen zu Erklärvideo 1	323
8.3.2	Fragebogen zu Erklärvideo 2	328
8.4	Interviewleitfäden	332
8.4.1	Interviewleitfaden zu Erklärvideo 1.....	332
8.4.2	Interviewleitfaden zu Erklärvideo 2.....	334
8.5	Formulare zur Zustimmung der Studienteilnahme	336
8.5.1	Code der InterviewteilnehmerInnen	336
8.5.2	Formular zur Zustimmung über Teilnahme am Interview...	337
8.6	Auswertungen und Diagramme der Daten aus den Fragebögen.....	338
8.6.1	Auswertungen und Diagramme zu Erklärvideo 1.....	338
8.6.2	Auswertungen und Diagramme zu Erklärvideo 2.....	354
8.7	Auswertungen/Kodierungen der Daten aus den Interviews	366
8.7.1	Auswertungen zur Bewertung und Behaltensleistung von Erklärvideo 1.....	366
8.7.2	Auswertung zum Vorgehen bei Erklärvideo 1.....	368
8.7.3	Auswertungen zur Bewertung und Behaltensleistung von Erklärvideo 2.....	369
8.7.4	Auswertung zum Vorgehen bei Erklärvideo 2.....	371
8.8	Output der TeilnehmerInnen	372
8.8.1	Verfasste <i>Cover Letter</i> der InterviewteilnehmerInnen	372

8.8.2	Simulierte <i>Job Interviews</i> der InterviewteilnehmerInnen....	381
8.9	Inhaltsverzeichnis der CD-ROM.....	383

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Bedingungen für die Konzeption eines Blended Learning Modells im Fremdsprachenunterricht (eigene Darstellung nach Launer)	17
Abbildung 2 - Vereinfachte Darstellung von motivationalen Prozessen im Fremdsprachenlernen (eigene Darstellung nach Lamb)	34
Abbildung 3 - Language Knowledge (eigene Darstellung nach Bachman/Palmer)	38
Abbildung 4 - Schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate (nach Wolf)	43
Abbildung 5 - Key roles for video in the classroom (eigene Darstellung nach Willis)	45
Abbildung 6 - Darstellung des Zusammenhangs der drei Gedächtnisspeicher und der eingehenden multimedialen Botschaft in der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens (nach Mayer)	51
Abbildung 7 - Handlungen und Prozesse beim Erklären als Übertragen von Wissen (eigene Darstellung, vereinfacht nach Kiel)	57
Abbildung 8 - Input Verarbeitung (eigene Darstellung nach Ellis)	64
Abbildung 9 - Merkmale und Designprinzipien eines Flipped Classroom Englisch Selbstlernkurses.....	73
Abbildung 10 - Funktionen eines Flipped Classroom Englisch Selbstlernkurses	74
Abbildung 11 - Merkmale und Designprinzipien von Erklärvideos für einen Flipped Classroom Englisch Selbstlernkurs	75
Abbildung 12 - Funktionen von Erklärvideos für einen Flipped Classroom Englisch Selbstlernkurs	76
Abbildung 13 - Definition von Erklärvideos zum Englisch Selbstlernen im Flipped Classroom.....	79
Abbildung 14 - Predictive research (eigene Darstellung nach Amiel/Reeves).....	82
Abbildung 15 - Design-Based Research (eigene Darstellung nach Amiel/Reeves)	83
Abbildung 16 - Explanatory Design: Schritte für die geplante Studie (eigene Darstellung nach Ivankova/Creswell)	91
Abbildung 17 - Design-Based Research Ablauf der Arbeit	93
Abbildung 18 - Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (nach Mayring)	102
Abbildung 19 - FLIP Englisch (schematische Darstellung)	106
Abbildung 20 - FLIP Englisch mit Erklärvideo (schematische Darstellung)	109
Abbildung 21 - Visualisierung von abstrakten Begriffen in Erklärvideo 1	119
Abbildung 22 - Schriftliche Darstellung von Beispielsätzen in Erklärvideo 1	120
Abbildung 23 - Einsatz von Emotionalität und Storytelling Elementen in Erklärvideo 1	121
Abbildung 24 - Visuelle Zusammenfassung aller Hauptmerkmale in Erklärvideo 1	122
Abbildung 25 - Vorerfahrungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)	127

Abbildung 26 - Motivation der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1).....	128
Abbildung 27 - Videobewertung der Studierenden Teil 1 (Fragebogen Erklärvideo 1).....	129
Abbildung 28 - Videobewertung der Studierenden Teil 2 (Fragebogen Erklärvideo 1).....	130
Abbildung 29 – Positive Bewertungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)	131
Abbildung 30 – Verbesserungswünsche der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)	132
Abbildung 31 - Positive Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 1) ...	135
Abbildung 32 - Negative/verbessernde Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 1)	136
Abbildung 33 - Unterschiedliche Darstellungen der Figur in Erklärvideo 2	152
Abbildung 34 - Wiederverwendung von Visualisierungen aus Erklärvideo 1	153
Abbildung 35 - Humorvolle und emotionale Visualisierungen in Erklärvideo 2	153
Abbildung 36 - Doppelte Visualisierung der Gesprächssituation in Erklärvideo 2	154
Abbildung 37 - Vorerfahrungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)	159
Abbildung 38 - Motivation der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)	159
Abbildung 39 - Videobewertung der Studierenden Teil 1 (Fragebogen Erklärvideo 2).....	160
Abbildung 40 - Videobewertung der Studierenden Teil 2 (Fragebogen Erklärvideo 2).....	161
Abbildung 41 - Ausgewählte Bewertungen im Vergleich von Erklärvideo 1 und 2	162
Abbildung 42 - Positive Bewertungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)	164
Abbildung 43 - Verbesserungswünsche der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)	165
Abbildung 44 - Positive Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 2) ...	167
Abbildung 45 - Negative/verbessernde Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 2)	169
Abbildung 46 - Visualisierung eines thematischen Gesamtbilds in Erklärvideo 3	184
Abbildung 47 - Bewusstmachung von neuen sprachlichen Aspekten in Erklärvideo 3	185
Abbildung 48 - Einsatz von Kreativität in Erklärvideo 3	185
Abbildung 49 - Zusammenführung von allen Erkenntnissen zu Visualisierungen in Erklärvideo 3	186
Abbildung 50 - Anzahl der Videowiederholungen (Fragebogen Erklärvideo 1)	199
Abbildung 51 - Andere genutzte Quellen außer Erklärvideo (Fragebogen Erklärvideo 1)	208
Abbildung 52 - Anzahl der Videowiederholungen (Fragebogen Erklärvideo 2)	213
Abbildung 53 - Andere genutzte Quellen außer Erklärvideo (Fragebogen Erklärvideo 2)	220
Abbildung 54 - Wie können die Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret aussehen?	237
Abbildung 55 - Erstellung und Bebilderung eines Erklärvideos mit mysimpleshow	255

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Vergleich ‚Traditioneller Stil vs. Flipped Stil‘	15
Tabelle 2 - Erweiterte Definition von Flipped Classroom	15
Tabelle 3 - Stand der Forschung zu Flipped Classroom im Fremdspracherwerb	21
Tabelle 4 - Vergleich von psychologischen Laborexperimenten und Design-Based Research (eigene Darstellung nach Kohnen)	85
Tabelle 5 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Vorerfahrungen der Studierenden"	97
Tabelle 6 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Unterstützung im Lernprozess/Nutzung der Videos"	98
Tabelle 7 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Motivation"	98
Tabelle 8 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Bewertung der Gestaltungsmerkmale der Videos"	99
Tabelle 9 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Behaltensleistung/Umsetzung der Studierenden"	99
Tabelle 10 - Demografische Daten (Fragebogen Erklärvideo 1)	126
Tabelle 11 - Behaltensleistungen der TeilnehmerInnen (Interviews Erklärvideo 1)	138
Tabelle 12 - Output Analyse der Studierenden in Erklärvideo 1	140
Tabelle 13 - Demografische Daten (Fragebogen Erklärvideo 2)	158
Tabelle 14 - Behaltensleistungen der TeilnehmerInnen, Top 7 (Interviews Erklärvideo 2)	170
Tabelle 15 - Output Analyse der Studierenden in Erklärvideo 2	172
Tabelle 16 - Befragungsinstrumente und Fragen zu allen Erkenntnisinteressen von Kapitel 4	195
Tabelle 17 - Demografische Daten und Vorerfahrungen (Interviews Erklärvideo 1)	197
Tabelle 18 - Zusammenfassung des Vorgehens im Selbstlernprozess (Interviews Erklärvideo 1)	201
Tabelle 20 - Demografische Daten und Vorerfahrungen (Interviews Erklärvideo 2)	211
Tabelle 21 - Zusammenfassung des Vorgehens im Selbstlernprozess (Interviews Erklärvideo 2)	215

Zusammenfassung der Dissertation

Erklärvideos, d.h. „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden“ (vgl. Wolf 2015) gewinnen im (Lern-)Alltag immer weiter an Bedeutung. Zu unterschiedlichsten Themen laden sie dabei zum eigenständigen, meist problembasierten Lernen ein. Vor allem die Popularität der *Khan Academy* führte dabei nicht nur zum verstärkten Einsatz von Videos zum Lernen, sondern etablierte auch das Konzept des *Flipped Classroom*, d.h. die Verlagerung des Lehrervortrags aus dem Unterricht in Form eines Online-Videos in die vorgelagerte Selbstlernphase, zur zeitlich effektiveren Nutzung der Unterrichtsphase zum kollaborativen, kreativen und problemlösenden Lernen. Allerdings existieren Erklärvideos im Bildungsbereich hauptsächlich zu naturwissenschaftlichen Themen und werden (wenn überhaupt) zum Fremdsprachenlernen oft nur für die Vermittlung von Grammatik verwendet (vgl. Bergmann/Sams 2012). Grund genug sich die Frage zu stellen, wie didaktisch sinnvolle Erklärvideos im Kontext des *Flipped Classroom* zum Englischlernen aussehen und funktionieren können.

Das Ziel der Arbeit ist die Entwicklung und Evaluation von mehreren Erklärvideos für den universitären Englisch Selbstlernkurs *FLIP Englisch* am Sprachenzentrum der LMU München. Es soll dabei keine retrospektive Betrachtung und Analyse eines bereits bestehenden Phänomens vorgenommen werden, sondern eine bewusst prospektive Schöpfung von neuen Lernmedien. In der Produktion wurde dabei mit dem deutschen Erklärvideopionier *simpleshows* kooperiert, welcher das neue Konzept technisch umsetzen sollte.

Die Studie basiert im methodischen Vorgehen grundsätzlich auf der Methodik des sogenannten *Design-Based Research*. Ziel ist es dabei, durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design die Komplexität des neuen Mediums oder der neuen Methode zu durchdringen. Resultieren sollen daraus sowohl Beiträge für neue kontextualisierte Theorien des Lernens und Lehrens einschließlich Wissen zum Designprozess, als auch konkrete Verbesserungen für die Praxis (vgl. Reinmann 2005). Dafür wurde in der vorliegenden Studie der Erstellungsprozess ausführlich dokumentiert sowie insgesamt 98 TeilnehmerInnen des Englisch Selbstlernkurses *FLIP Englisch* über Fragebögen befragt. Außerdem wurden davon insgesamt 17 TeilnehmerInnen vertiefend interviewt und deren erledigte Aufgaben analysiert.

Als konkrete Zielstellung ergaben sich aus dem Vorhaben folgende drei Forschungsfragen:

- **Forschungsfrage 1 (Theoretische Untersuchung und Legitimation):**
Was sind didaktisch sinnvolle Merkmale und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* für den Einsatz in einem universitären Englisch Selbstlernkurs?
- **Forschungsfrage 2 (Empirische Umsetzung und Legitimation):**
 - a) Wie können Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret erstellt werden,
 - b) wie können diese Erklärvideos aussehen
 - c) und wie werden die Erklärvideos von den Studierenden bewertet?
- **Forschungsfrage 3 (Untersuchung des Selbstlernprozesses):**
Wie nutzen und bewerten Studierende des universitären Englisch Selbstlernkurses den Selbstlernprozess mit Erklärvideos?

Es wurde dabei versucht, die Fragestellungen möglichst strukturiert im methodischen Vorgehen der Arbeit zu beantworten. Zunächst wurden in den theoretischen Überlegungen mögliche Prinzipien und Funktionen des *Flipped Classroom* als nötige Grundlage und Kontext identifiziert. Dazu wurde auf den Stand der Forschung eingegangen, das Prinzip nach Aspekten von Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb beleuchtet, autonomes Fremdsprachenlernen theoretisch betrachtet und Faktoren individueller Sprachlernvoraussetzungen (wie z.B. Motivation, Lerntypen oder Lernstrategien) ausgemacht. Außerdem wird das Konzept im Kontext von *Communicative Language Teaching* und *Task-Based Language Teaching* zur Identifizierung nötiger Grundlagen betrachtet. Die Thematik des Erklärvideos wurde mediendidaktisch eingeordnet und definiert sowie über Theorien des multimedialen Lernens, wie der *Cognitive Load Theory* nach Chandler/Sweller und der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* nach Mayer, erste mögliche Gestaltungsprinzipien festgehalten. Des Weiteren wurden Prinzipien guten Erklärens als wichtige Grundlage für die Umsetzung gesammelt. Zum Kontext des Fremdsprachenlernens wurden Aspekte u.a. der *input hypothesis* nach Krashen, der *noticing hypothesis* nach Schmidt sowie instruktionsbasiertem Fremdsprachenlernen nach Ellis für die Umsetzung sinnvoller Merkmale identifiziert. Abschließend wurden mögliche Inhalte für die Erklärvideos zum Englischlernen ausgemacht, wobei neben Wortschatz und Grammatik vor allem Ideen aus dem sogenannten *Content and Language Integrated Learning*

übernommen wurden. Die identifizierten Merkmale und Funktionen wurden als Ausgangspunkt für die Entwicklung und ggf. Validierung in den empirischen Teilen zusammenfassend dargestellt.

Nach Vorstellung und Diskussion des Forschungsdesigns erfolgte im ersten empirischen Teil nun die geplante iterative Dokumentation, Evaluation und Reflektion des Forschungsprozesses von insgesamt drei Erklärvideos. Dokumentiert wurde dabei vor allem der konkrete Erstellungsprozess. Die Evaluation erfolgte erst über Fragebögen zur Bewertung von Gestaltungsmerkmalen, Motivation und generellem Feedback und wurde durch ausgewählte Interviews und der Analyse des Outputs vertieft. Die Befragungen wurden dabei jeweils für zwei Erklärvideos durchgeführt und im darauffolgenden Designprozess versucht, die Erkenntnisse des nächsten Videos umzusetzen.

Abschließend wurde noch gemäß der dritten Forschungsfrage die Untersuchung des Selbstlernprozesses vorgenommen und über Fragebögen und Interviews analysiert, wie die Studierenden den Selbstlernteil mit den Erklärvideos nutzten und bewerteten. Es wurde sich dabei vor allem auf Aspekte wie der Anzahl der Erklärvideo Wiederholungen, der Beschreibung und Bewertung des Selbstlernprozesses sowie der möglichen Nutzung anderer Ressourcen konzentriert.

In den Ergebnissen aus dem Theorieteil konnten vor allem Merkmale und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* zum autonomen Lernen, wie z.B. dem der sinnvollen eigenständigen Materialnutzung in eigenem Tempo und nach persönlichen Lernpräferenzen identifiziert werden. Außerdem wurde für den Zweitspracherwerb nicht nur die Wichtigkeit von förderlichem Input zum Fremdsprachenlernen identifiziert, sondern auch die Kombination mit authentischen Aufgaben der Sprachverwendung als sinnvoll hervorgehoben. Gleichmaßen wurde eine Vielzahl von Erkenntnissen zu gutem Erklären sowie der Sinnhaftigkeit von Visualisierungen und guten Sprechertexten in Erklärvideos gezeigt und teilweise in den Ergebnissen für den hier vorliegenden Kontext validiert. Zu den Erkenntnissen zur Erstellung von Erklärvideos wurden u.a. die sinnhafte Wahl von sprachlichen und nicht-sprachlichen Inhalten, die Reduktion von inhaltlicher und gestalterischer Komplexität sowie die möglichst kreativen Visualisierungen festgehalten. Konkret produziert wurden drei Erklärvideos mit Sprechertext und Visualisierungen zum übergreifenden Themenkomplex ‚Bewerbungen auf Englisch‘, die dann ebenfalls wie geplant im Selbstlernkurs

FLIP Englisch unter realen Bedingungen eingesetzt wurden. Die einzelnen Themen waren dabei *How to write a cover letter*, *How to prepare for a job interview* und *How to write a CV/resume*, welche kostenlos auf der Videoplattform *YouTube* auch der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Die Erklärvideos wurden von den Befragten hinsichtlich der Gestaltungsmerkmale und Motivation durchweg positiv bewertet, allerdings gab es Kritikpunkte bezüglich vorhandener Vorerfahrung bzw. Vorwissen: War davon wenig vorhanden, waren die Informationen für einige Studierende nicht ausreichend, waren die Inhalte bereits bekannt, war das Erklärvideo ‚nur‘ eine Wiederholung. Dies lässt aber auch direkt Rückschlüsse für die abschließenden Ergebnisse zur Nutzung im Selbstlernteil zu: Es wurde festgestellt, dass die Verwendung durch die ausgewählten befragten TeilnehmerInnen mitunter völlig unterschiedlich stattfand, die Videos von einmal bis fünfmal aus Gründen von erfolgten Notizen oder Verständnissicherung wiederholt bzw. gespult wurden und für anschließendes eigenständiges, aktives Erledigen der dazugehörigen Aufgabe genutzt wurden. Befragte, für welche die Inhalte der Erklärvideos nicht ausreichend war, suchten sich selbstständig eigene zusätzliche Ressourcen, vornehmlich aus anderen Internetquellen. Somit konnte ein großer Teil der theoretisch identifizierten Funktionen u.a. zur Lernautonomie und Differenzierung sowie von didaktisch sinnvollen Merkmalen des instruierten Inputs aus Erklärvideos validiert werden.

Dies lässt abschließend eine Vielzahl an praktischen Implikationen und identifizierten Forschungsdesideraten zu. Dazu wurden Möglichkeiten und Tools zur potentiellen eigenen Erstellung von Erklärvideos durch Lehrkräfte vorgestellt. Als besonders wünschenswert zeigte sich für weitere Forschungsprojekte die Untersuchung von Erklärvideos im *Flipped Classroom* zum Fremdsprachenlernen auch in anderen Szenarien, wie z.B. in Schulen. Weiterhin wird es als sinnvoll angesehen, eine tiefergehende Untersuchung bestimmter Gestaltungsmerkmale der Erklärvideos zukünftig vorzunehmen. Konkret sollen die Ergebnisse, neben den drei entwickelten und nutzbaren Erklärvideos, einen zielführenden Beitrag zur Entwicklung von autonomen Lernformen für die Anforderungen einer zunehmend digitalen Welt leisten.

1 Einleitung

„Like all living forms, we flourish in certain conditions and shrivel in others. Great teachers, great parents and great leaders understand those conditions intuitively; poor ones don't. The answer is not to standardize education, but to personalize and customize it to the needs of each child and community. There is no alternative. There never was.“ (Robinson 2009).

Im Februar 2006 hielt Sir Ken Robinson¹ einen sogenannten *TED² Talk*, das heißt einen ausgewählten Vortrag auf einer Innovationskonferenz, u.a. zu den Themen Bildung, Technik oder Design. Der Titel der Rede enthielt folgende provokante Frage: „*Do schools kill creativity?*“ (vgl. Robinson 2006). Der Vortrag wurde wenig später auch auf der dazugehörigen Videoplattform von *TED* im Internet geteilt und scheint einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen zu haben: Bis heute ist es das am häufigsten gesehene Video des Portals mit knapp 50 Millionen Aufrufen und insgesamt geschätzten 350 Millionen Zuschauern in 160 Ländern³.

In diesem Video (vgl. ebd.) kritisiert Robinson, dass unser Bildungssystem die vollständigen Kapazitäten der menschlichen Intelligenz, Vorstellungskraft und Fähigkeiten nur sehr einseitig nutzt, fördert und fordert. Der Grund dafür ist, dass die Schwerpunkte und dazugehörigen Ziele des Bildungssystems fast ausschließlich auf akademischen Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen liegen und wenig bis keinen Wert auf die Nutzung und Ausbildung von kreativen Tätigkeiten und Kompetenzen legen. Das ist problematisch, denn zwar wisse niemand genau, für welche zukünftigen Gegebenheiten wir unsere Kinder heute ausbilden, Fakt ist aber, dass die Fähigkeiten, auf welche es in Zeiten der Industrialisierung ankam, zukünftig nicht mehr gefragt sein werden. Das heutige Bildungssystem sei aber nach wie vor nach diesen Zielen aufgebaut und bilde damit Kompetenzen aus, die in Zukunft nicht mehr gebraucht werden. Alle Menschen seien mit einem hohen Maß an Kreativität von Geburt an

¹ Sir Ken Robinson ist ein britischer Autor und emeritierter Professor der University of Warwick und gilt als einer der weltweit bedeutendsten Vordenker für die Themen Gesellschaftsentwicklung, Kreativität und Bildung.

² *TED* (kurz für *Technology, Entertainment, Design*) startete ursprünglich als alljährliche Innovationskonferenz in Kalifornien, erlangte aber besondere weltweite Popularität über die dazugehörige *TED Talks Website*, welche unter dem Motto *Ideas worth spreading* Redner aus aller Welt Ideen zu unterschiedlichsten Themen präsentieren lässt (vgl. <http://www.ted.com>, letzte Überprüfung: 03.01.2018).

³ vgl. <http://sirkenrobinson.com/about> (letzte Überprüfung: 03.01.2018)

ausgestattet, allerdings stigmatisiere das System Fehler oder andere Denkweisen, die nicht zu den Zielen passten. Somit fügt er an:

„[...] kids will take a chance. If they don't know, they'll have a go. Am I right? They're not frightened of being wrong. I don't mean to say that being wrong is the same thing as being creative. What we do know is, if you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original [...] And by the time they get to be adults, most kids have lost that capacity. They have become frightened of being wrong. [...] And we're now running national education systems where mistakes are the worst thing you can make. [...] I believe this passionately, that we don't grow into creativity, we grow out of it. Or rather, we get educated out of it.”

(ebd.: 5:22-6:22). Die Lösung dafür wäre, *alle* menschlichen Fähigkeiten wertzuschätzen und nicht nur solche, auf welche es im aktuellen Bildungssystem ankommt – und genau deshalb müsse sich in der öffentlichen Bildung etwas ändern. Wie genau das gelingen kann, schildert er später im o.g. Einleitungszitat: Durch die Anpassung und Personalisierung des Lernens auf die unterschiedlichsten persönlichen Eigenschaften eines jeden Menschen und der Abkehr von Standardisierung und Gleichbehandlung aus längst vergangenen Zeiten (vgl. Robinson 2009).

Salman Khan, Gründer der gleichnamigen *Khan Academy*⁴, versuchte diese Ideen in die Tat umzusetzen. Eher zufällig stieß er auf die Idee, eine Online Akademie zu gründen, die eine personalisierte, kostenlose Plattform zur Verbesserung der weltweiten Bildung werden sollte. Der wichtigste Bestandteil dieses Angebots: Von Khan selbst erstellte, einfach gestaltete Erklärvideos⁵, die Themen aus unterschiedlichsten Bereichen wie Mathematik, Geschichte oder Wirtschaft behandeln. Eigentlich waren diese erst ausschließlich zur Nachhilfe für seine entfernt lebende Cousine gedacht; als er die Videos jedoch *öffentlich* in das Internet stellte (er sah keinen Grund, warum er dies nicht tun sollte), wurden die Videos auch von anderen Menschen weltweit genutzt und wurden so schnell populär:

⁴ Die *Khan Academy* wurde 2007 offiziell von Salman Khan ins Leben gerufen und ist eine nicht-kommerzielle Website mit über 4000 Lehrfilmen (Stand 08/2017) aus verschiedenen Bereichen: <https://www.khanacademy.org>. Sie gilt als eine der populärsten Plattformen seiner Art und wurde u.a. von der *Bill & Melinda Gates Foundation* und *Google* finanziell gefördert.

⁵ Die genaue Definition des Begriffs erfolgt noch ausführlich in Kapitel 2.2.1 und 2.3.5.

„Sal has digested dense textbook material into deceptively simple (and dare I say it, funny) educational videos whose popularity has earned them nearly a hundred million views from students, young and old, around the world [...] As well as bringing lessons to life, video has its own unique educational properties. It lends itself to self-paced, customized learning. There's no need to feel embarrassed if you don't understand a concept — just rewind and replay until you do. It's not for nothing that Sal jokes that his first-ever students (his cousins) preferred him in video to real life.”

(Lin 2011).

Auch in Deutschland wurde in den letzten Jahren von einem ‚kleinen Boom‘ von didaktische Netzclips (vgl. Schulz 2017) gesprochen. Diese werden aber als potentielle Ablösung der Hausaufgaben, vor allem aufgrund mangelnder Qualitätskontrolle durch ausgebildete Lehrkräfte (die die meisten Ersteller dieser öffentlich verfügbaren Videos *nicht* sind), noch skeptisch gesehen (vgl. ebd.). Das trübt die allgemeine Popularität trotzdem nicht:

„Mindestens drei von vier [Schülern], schätzt der Bremer Medienpädagoge Karsten Wolf, nutzen die Clips, er spricht von einem ‚neuen Bildungsfernsehen‘ im Internet. Eine ganze Reihe von Mathe-, Biologie- und Welterklärern konkurriert auf Youtube um Aufmerksamkeit, sie heißen ‚musstewissen‘, ‚Mr Wissen2go‘, ‚sofatutor‘. Oder eben ‚The Simple Club‘, einer der größten Anbieter mit Hunderttausenden Abonnenten und 1600 Videos zu acht Fächern. Die erfolgreichsten haben weit mehr als eine Million Klicks [...]“

(Munzinger 2017). Allerdings gibt es auch gerade im universitären Bereich Bestrebungen, die Vorlesungen nach sogenanntem *Flipped Classroom*⁶ Prinzip umzustellen und diese somit praktisch mehr oder weniger abzuschaffen:

„Traditionell erklärt der Professor in einer Vorlesung Theorien, die anschließend selbständig geübt werden sollen. [...] In diesem Modell ist es andersherum: Lehrinhalte werden erst zu Hause vorbereitet - typischerweise mit Lehrvideos - und danach mit dem Lehrenden besprochen und angewendet. Daher auch der Name: umgedrehtes Klassenzimmer.“

(Holzki 2017).

Dass Videos bzw. Multimedia und selbstgesteuertes Lernen förderlich für das Lernen sein können, ist spätestens seit der großangelegten Metastudie von Hattie zu den verschiedenen Einflussfaktoren von Lernen (vgl. Hattie 2008) bekannt.

⁶ Dieser Begriff wird noch eingehend definiert in Kapitel 2.1.1.

Außerdem sind solche Trends in Folge von sich stetig weiterentwickelten technischen Gegebenheiten wenig überraschend. Allerdings fällt dabei auf, dass es sehr viele Lernvideoinhalte zu naturwissenschaftlichen Themen oder Sachfächern wie Geschichte gibt (vgl. Bergmann/Sams 2012: 48–49), jedoch wenig zum Thema ‚Fremdsprachenlernen‘. Forscher und Praktiker merken dazu an, dass sich diese Videos eher für ‚Prozesse‘ eignen, wie zum Beispiel Beweisverfahren und Problemlöseprozesse in der Mathematik (vgl. Schulz 2017). Das sieht auch der Hochschuldidaktiker Benno Volk so:

„Flipped Classroom lebt davon, dass Theorien eingeübt und angewendet werden müssen - zum Beispiel in Fallanalysen und Laborversuchen“, sagt Benno Volk. In den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern gebe es nur wenig vergleichbare Anwendungsmöglichkeiten.“

(Holzki 2017). Auch die Fremdsprachenforschung zeigt sich seit Jahren zwar überzeugt, dass Filme ein überaus geeignetes Medium für den Fremdsprachenunterricht sind (vgl. Henseler et al. 2011: 15), bietet zu dieser genauen neuen Form des Mediums und der Methode allerdings noch wenig gesicherte Forschungsbestrebungen oder Erkenntnisse (vgl. Kapitel 2.1.2).

Grund genug sich also mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Allerdings gestaltet sich Forschung auf derartigen Gebieten in der Regel als schwierig:

„Ob Flipped Classroom dem traditionellen Modell überlegen ist, lässt sich nicht klären. Kaum etwas ist so schwer zu erforschen wie das Lernen, Benno Volk weiß das besonders gut. [...] Pädagogische Untersuchungen könnten niemals mit naturwissenschaftlichen Studien mithalten, sagt er: ‚Wenn Sie eine Vergleichsgruppe nehmen, sind das andere Menschen‘, sagt er. Will man testen, wie die gleiche Gruppe mit verschiedenen Methoden lernt, muss der Inhalt variiert werden. Lehrenden [...] rät Volk deshalb, ihre eigene Lehrforschung zu betreiben: ‚In kleinen Schritten etwas verändern und beobachten, ob sich Leistungen und Motivation der Studenten verbessern.‘

(Holzki 2017). Es scheint also, es wären für das neue Medium auch neue Forschungsmethoden nötig. Reinmann stellt dazu folgende Fragen:

„[...] wenn es einmal Anflüge innovativer Ideen gibt, dann stammen diese meist aus Politik oder Wirtschaft [...]. Warum ist das so? Muss und darf das so sein? Ist und bleibt es alleinige Aufgabe der Lehr-Lernforschung [...] Innovationen in der Bildung zu *evaluieren*?“.

(Reinmann 2005: 53). Es ist also ebenfalls fraglich, ob es Forschungsmethoden gibt, die sich nicht nur der wissenschaftlichen *Evaluation* verschrieben haben, sondern auch die wissenschaftliche Begleitung der *Entwicklung* von neuen Lehr-Lern-Formen leisten können.

Die grundsätzlichen Fragen⁷ dieser Arbeit lauten also, ob dieser Trend von Lernen mit Erklärvideos auch für das Lernen von Fremdsprachen umsetzbar ist – und ob diese, eingesetzt in einem *Flipped Classroom* Szenario, dazu führen, dass mehr eigenständiges Lernen gefördert wird und somit mehr Zeit für die ‚richtigen‘ Aktivitäten an ‚richtiger‘ Stelle ist: Das heißt die individuelle Informationsvermittlung nicht mehr über Vorlesungen und Lehrervorträge an der Universität oder Schule, sondern zu Hause. Dies könnte somit zu mehr Zeit führen, die Aktivitäten vor Ort durchzuführen, für welche das Zusammenkommen von Menschen auch sinnvoll ist: Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung statt stillem Zuhören eines einzelnen Vortragenden. Und somit, idealerweise, mehr Zeit für die Ausübung von *kreativen* Tätigkeiten bleibt.

⁷ Die konkreten Forschungsfragen werden noch in Kapitel 1.1 genannt.

1.1 Zielstellung

Die grundsätzliche Zielstellung dieser Arbeit ist also die Entwicklung, Integration und Evaluierung von drei Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs. Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, besteht das Forschungsdesiderat sowohl in einer theoretischen Fundierung des genannten Phänomens, Mediums und Lernprozesses im Kontext des Fremdsprachenlernens, als auch in einer wissenschaftlich begleiteten konkreten Umsetzung und empirischen Evaluation.

Ziel der Arbeit ist es, das Phänomen Erklärvideos für den Englischunterricht explorativ zu untersuchen, das bedeutet, aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven initial zu betrachten, um somit eine theoretische Grundlage für die konkrete Entwicklung zu schaffen. Wichtig ist dabei aber stets der Kontext: Das Medium *Erklärvideo* ist per se nicht neu bzw. ist es bereits wissenschaftlich untersucht worden (vgl. Wolf 2015: 122–125) – die hier vorgenommene Kontextualisierung, nämlich Erklärvideos im *Flipped Classroom* zum Englischlernen und die entsprechende Beforschung, sind das Novum.

Das Phänomen Erklärvideo soll aber nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch empirisch untersucht werden. Dazu ist aber nicht nur von Interesse, welche konkrete Gestalt die Erklärvideos annehmen werden, sondern auch wie diese Videos erstellt werden können, von den NutzerInnen⁸ bewertet und tatsächlich genutzt werden. Das ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil gerade die Selbstlernphasen des *Flipped Classroom* mit Erklärvideos vermutlich vielversprechendes Individualisierungspotenzial bieten und auf entsprechende individuelle Unterschiede bei der Nutzung durch die Studierenden schließen lassen.

Es sei an dieser Stelle noch einmal klar festzuhalten, dass das Hauptvorhaben dieser Arbeit die konkrete *Entwicklung* von mehreren Erklärvideos unter *realistischen* Bedingungen ist. Ziel ist also nicht nur eine wie oft vorzufindende retrospektive Betrachtung und tiefgehende Analyse eines bestehenden Phänomens unter experimentellen Gegebenheiten, sondern ganz bewusst eine prospektive Schöpfung unter realen Voraussetzungen, die neben den hier gewonnenen Erkenntnissen jetzt und in Zukunft der öffentlichen Lehre zu Gute

⁸ Zur leichteren Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit wurde sich bei geschlechter-spezifischen Wörtern für das ‚Binnen I‘ entschieden, z.B. ‚StudentInnen‘. In allen Formulierungen sollen damit stets beide Geschlechter gemeint sein.

kommen soll. Erklärvideos in dieser Form und mit diesen Zielen existieren so konkret (noch) nicht: Deshalb sollen sie wissenschaftlich fundiert entwickelt werden. Einfach gesprochen soll also nicht untersucht werden, wie Erklärvideos zum Englischlernen *funktionieren* (z.B. durch eine Analyse von bereits vorhandenen Medien nach konkreten theoretischen Gesichtspunkten), sondern wie sie dafür *funktionieren können* (d.h. eine ganzheitliche Schöpfung in einem realistischen Szenario). Dazu war es des Weiteren auch stets ein Ziel, den Selbstlernkurs *FLIP Englisch* (vgl. Kapitel 3.3) am Sprachenzentrum der Universität München (LMU) durch den praktischen Einsatz von Erklärvideos zu erweitern und zu verbessern.

Abschließend stellt sich die Arbeit das Ziel, dass konkrete Ergebnisse und Implikationen aus den verschiedenen Untersuchungen für die Praxis abgeleitet werden können. Eine Art *Kriterienkatalog* für die Erstellung didaktisch fundierter Erklärvideos im Fremdspracherwerbskontext ist erklärte Absicht dieser Arbeit, kann unter Umständen aber erst in fortführenden Arbeiten voll umgesetzt und validiert werden. Dennoch sollen möglichst konkrete Erkenntnisse und Vorgehensweisen für die praktische Arbeit von Lehrkräften dokumentiert werden und gleichwohl über kontextabhängige Theoriearbeit mögliche Forschungsdesiderate identifiziert werden.

Aus diesen Zielen ergeben sich daher die folgenden Forschungsfragen. Diese werden jeweils in den Kapiteln 2, 3 und 4 beantwortet und im Forschungsprozess noch konkreter abgeleitet, sollen aber hier im Rahmen der Zielstellung bereits kurz vorweggenommen werden. Sie lauten:

- **Forschungsfrage 1 (Theoretische Untersuchung und Legitimation):**
Was sind didaktisch sinnvolle Merkmale und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* für den Einsatz in einem universitären Englisch Selbstlernkurs?
- **Forschungsfrage 2 (Empirische Umsetzung und Legitimation):**
 - a) Wie können Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret erstellt werden,
 - b) wie können diese Erklärvideos aussehen
 - c) und wie werden die Erklärvideos von den Studierenden bewertet?

- **Forschungsfrage 3 (Untersuchung des Selbstlernprozesses):**

Wie nutzen und bewerten Studierende des universitären Englisch Selbstlernkurses den Selbstlernprozess mit Erklärvideos?

Das Thema ‚Erklärvideos für einen Englisch Selbstlernkurs im Rahmen des *Flipped Classroom* Prinzips‘ bietet Raum für viele technische, didaktische und auch (forschungs-)methodische Spielereien. Welche theoretischen Vorüberlegungen bieten eine fundierte Grundlage für die Entwicklung? Wie können diese Entwicklungen wissenschaftlich begleitet werden und nach welchen Methoden und Kriterien kann man Angemessenheit, Effektivität der Videos und Nutzungsverhalten der Studierenden feststellen? Diese Punkte sollen im folgenden Kapitel zu methodischem Vorgehen und Aufbau der Arbeit kurz erläutert werden.

1.2 Aufbau und methodisches Vorgehen

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet, werden die konkreten Forschungsfragen und -interessen klar in der Struktur und im Vorgehen der Arbeit abgebildet.

Zunächst erfolgen in Kapitel 2 notwendige theoretische Vorüberlegungen, die gemäß der ersten Forschungsfrage nach theoretisch didaktisch sinnvollen Merkmalen und Funktionen des Untersuchungsgegenstands durchgeführt werden sollen. Dazu wird in Kapitel 2.1 zuerst der bereits erwähnte methodische *Kontext* der Studie beleuchtet, nämlich der *Flipped Classroom*. Nach einer begrifflichen Einordnung und Vorstellung des Forschungsstands soll die Theoriearbeit vor allem in Hinblick auf das Fremdsprachenlernen stattfinden. Dadurch werden nötige Grundlagen für die Entwicklung der Erklärvideos (welche in Kapitel 3 erfolgt) sowie die Untersuchung des Nutzerverhaltens im Selbstlernprozess in Kapitel 4 geschaffen.

Im Mittelpunkt von Kapitel 2.2 steht der eigentliche zentrale Untersuchungsgegenstand der Arbeit, das Erklärvideo. Hier wird eine theoretische Analyse vom Allgemeinen zum Konkreten vorgenommen, das bedeutet nach mediendidaktischer Einordnung, Vorstellung von passenden Theorien und Gestaltungsprinzipien zu multimedialem Lernen und gutem Erklären erfolgt auch hier eine Untersuchung im Fremdspracherwerbskontext. Die Zusammenfassung beider theoretischer Grundlagenkapitel bildet Kapitel 2.3, in welchem theoretische ‚Gussformen‘ in Form von Merkmalen und Funktionen klar herausgearbeitet werden, die in Kapitel 3 mit konkreten praktischen Umsetzungen ‚aufgefüllt‘ werden.

Entsprechend folgt in Kapitel 3 der erste empirische Teil zur Beantwortung der Fragen nach konkreten Realisationen der Videos und deren Dokumentation. Die Entwicklung und Produktion erfolgte dabei in Zusammenarbeit mit dem deutschen Erklärvideoproduzenten *simpleshow*⁹, welcher technisches Know-how und Produktionsequipment zur Verfügung stellte.

⁹ *simpleshow* ist die Marke der *The Simpleshow Company S.A.* *simpleshow* ist einer der im deutschsprachigen Raum ersten und bis heute einer der größten Anbieter auf dem Erklärvideomarkt. Es soll an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass lediglich die (technische) Unterstützung im Erstellungsprozess durch MitarbeiterInnen der *simpleshow* erfolgte, Konzept und Umsetzung aber in Eigenleistung des Erstellers dieser Arbeit erbracht wurde (vgl. <http://simpleshow.com>, letzte Überprüfung: 03.01.2018).

Methodisch wurde sich an dieser Stelle für den sogenannten *Design-Based Research* Ansatz entschieden. Dieser Begriff wird in Kapitel 3.1 noch hinreichend eingeführt und erläutert. *Design-Based Research* wurde deshalb als passend für diese Studie betrachtet, weil er als „Forschungsansatz vorgestellt [wird], der besser als andere Forschungsansätze im Rahmen der Lehr-Lernforschung in der Lage ist, nachhaltige Innovationen im Bildungs- und Unterrichtsalltag hervorzubringen“ (Reinmann 2005: 52). Weiterhin sind die „Zyklen von Design, Evaluation und Re-Design nach Prinzipien der formativen Evaluation“ (ebd.: 60) dieses Ansatzes quasi prädestiniert für die theoretisch fundierte, empirisch evaluierte Entwicklung von Erklärvideo Prototypen für diese Studie. Zunächst wird in einer kurzen Beschreibung die vorliegende Lernumgebung erläutert. Unter anderem war eine ‚Problemstellung‘ der Verbesserungsbedarf der Selbstlernphase des Englisch Selbstlernkurses *FLIP Englisch*, was wiederum der Grundidee von *Design-Based Research* entspricht, dass der Startpunkt ein konkretes Problem ist (vgl. Amiel/Reeves 2008: 34). Die Erklärvideos werden in den Kapiteln 3.4, 3.5 und 3.6 jeweils beschrieben, evaluiert und Erkenntnisse für den weiteren Designprozess zusammengefasst. Dies erfolgt als eine explorative *mixed methods* Studie mittels Dokumentation des Entwicklungsprozesses und Evaluation durch Fragebögen, Interviews und Analyse des Outputs der Studierenden. Das genauere Vorgehen wird noch ausführlich in Kapitel 3.2 erläutert. In Teil 3.7 werden nach erfolgter Entwicklung aller drei Erklärvideos die zusammenfassenden Erkenntnisse zur zweiten Forschungsfrage festgehalten.

In Kapitel 4 (Empirischer Teil II) wird nun der Fokus auf die LernerInnen im Selbstlernteil des *Flipped Classroom* gelegt. Nach einer kurzen Begründung des methodischen Vorgehens sollen über die zwei erfolgten Befragungen Erkenntnisse zum Vorgehen im Selbstlernteil und der Nutzung der Erklärvideos gewonnen werden.

Alle Ergebnisse werden abschließend in Kapitel 5 zusammengefasst, ausführlich diskutiert und kritisch betrachtet und darauf basierend in Kapitel 6 Implikationen und Tools für die (Schul-)Praxis und Desiderate für die weitere Forschung abgeleitet sowie ein Ausblick zur möglichen Zukunft des Lehrens und Lernens gegeben.

2 Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel sollen zunächst die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung von Erklärvideos in einem *Flipped Classroom* Szenario gelegt werden. Ziel ist es, theoretisch fundierte Designprinzipien/-kriterien und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* zu ermitteln (vgl. Kapitel 2.3), die in Kapitel 3 praktisch umgesetzt werden sollen. Um dies möglichst umfassend umzusetzen, wird das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Ziel der Arbeit ist es die folgenden theoretischen Fachgebiete spezifisch, d.h. stets im Kontext des genannten Untersuchungsgegenstandes, zu reflektieren.

Dies erfolgt thematisch zuerst mit dem *Flipped Classroom*. Dieser wird als eine neue Form des integrierten Lernens definiert und der Stand aktueller Forschung aufgezeigt. Weiterhin wird das Konzept aus Perspektive des Zweitspracherwerbs beleuchtet und auch im Bezug zu den Erklärvideos im Selbstlernteil des *Flipped Classroom* auf Prinzipien des Selbstlernens bzw. der Lernerautonomie und individuelle Sprachlernvoraussetzungen eingegangen. Außerdem wird die Frage beantwortet, wie die Ziele des *Communicative Language Teaching* im *Flipped Classroom* im Englischunterricht umgesetzt werden können. Im nächsten Schritt wird das Konzept des *Task-Based Language Teaching* vorgestellt und mögliche Umsetzungsszenarien diskutiert. Dies dient in Summe nicht nur als didaktische Begründung des Gesamtkonzepts (Fremdsprachenlernen mit Erklärvideos im *Flipped Classroom*), sondern bietet auch Hinweise für die konkrete Umsetzung in Kapitel 3 und vor allem für die Nutzung durch die LernerInnen in Kapitel 4.

Nach theoretischer Betrachtung des Lernkontexts in Form des *Flipped Classroom*, werden in Kapitel 2.2 nun die Erklärvideos als Lernmedium theoretisch hergeleitet und diskutiert. Das Medium Video wird zunächst allgemein im lerntheoretischen Kontext eingeordnet und der Frage nachgegangen, wie sich Erklärvideos abgrenzen lassen und möglichst effektiv auf Basis verschiedener Theorien des multimedialen Lernens gestaltet werden können. Der Begriff ‚Erklären‘ wird definiert und u.a. wird der Frage nachgegangen, wie (gutes) Erklären funktioniert. Bezugnehmend u.a. auf die Input Hypothese nach Krashen und Noticing Hypothese nach Schmidt werden Erklärvideos ebenfalls im Kontext des Zweitspracherwerbs positioniert. Schließlich wird konkret diskutiert, welche Inhalte sich für Erklärvideos im Englischunterricht eignen können. Besonderer Fokus liegt dabei auf *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen werden in Kapitel 2.3 theoretische Merkmale und Funktionen für Erklärvideos im *Flipped Classroom* zusammengefasst. Abschließend werden auf Basis der theoretischen Ergebnisse zwei weitere Forschungsfragen für den weiteren Verlauf der Arbeit in Kapitel 3 und 4 gebildet.

2.1 *Flipped Classroom*

„[...] ich glaube, dass man *Eigenverantwortung* im üblichen Schulunterricht mit seiner erzwungenen Passivität und den rigiden Lernplänen nicht nur unterbewertet, sondern nicht billigt. Wenn man Schülern selbst die grundlegendsten Entscheidungen darüber, wie und was sie lernen, verwehrt, dann bremst man sie in ihrem Willen zu hundertprozentigem Einsatz.“

(vgl. Khan 2013: 51).

Salman Khan, bereits genannter Gründer der *Khan Academy*, stellt hier nicht nur eine gewagte These auf, sondern den, wie er es selbst nennt, ‚üblichen Schulunterricht‘ grundsätzlich in Frage. Seine Arbeit und prominente Unterstützung u.a. von Microsoft Gründer Bill Gates gilt als einer der Gründe, warum das Konzept des *Flipped Classroom* in den vergangenen Jahren besonders an Popularität zugenommen hat: „Most notable, though, is the emergence of the Khan Academy, an online repository of thousands of instructional videos that has been touted by Bill Gates and featured prominently in the national media“ (Tucker 2012: 82). Die Versprechen und Erwartungen an das neue Unterrichtskonzept sind also groß. Doch wie sieht der Ansatz im Detail aus und gibt es bestehende Forschung, die diesen bereits untersucht hat? Mit welchen Konzepten, für diese Studie mit besonderem Blick auf die Umsetzung im Fremdsprachenunterricht, lässt sich der *Flipped Classroom* verbinden? Im Folgenden soll der *Flipped Classroom* über unterschiedliche Perspektiven eingeordnet werden und somit ein fundierter Kontext für die Erklärvideos geschaffen werden. Der Begriff des *Kontexts* ist hier besonders hervorzuheben, da der Untersuchungsgegenstand der Erklärvideos in anderen Kontexten möglicherweise andere Ziele verfolgt und erreicht.

2.1.1 *Flipped Classroom* als eine Form des integrierten Lernens

Zunächst ist es nötig, verschiedene Begriffserklärungen von *Flipped Classroom* heranzuziehen, zu erläutern und daraus eine Definition für diese Arbeit festzulegen. Hierzu wird Literatur zu *Flipped Classroom* speziell sowie zu integriertem Lernen allgemein herangezogen.

Abeysekera/Dawson kritisieren, dass trotz der steigenden Popularität des Begriffs noch evidenzbasierte Forschungsarbeiten zum *Flipped Classroom* fehlen und somit auch eine allgemein akzeptierte Definition nicht vorhanden ist: „The flipped classroom approach is under-evaluated, under-theorised and under-researched

in general“ (Abeysekera/Dawson 2015: 2). Die erste größere wissenschaftliche Studie, die Dissertation von Strayer, zitiert u.a. Quellen von Lage/Platt/Treglia aus dem Jahre 2000, die das Konzept definieren als „inverting the classroom means that events that have traditionally taken place *inside* the classroom now take place *outside* the classroom and vice versa. The use of learning technologies, particularly multimedia, provide new opportunities for students to learn“ (Lage et al. 2000: 32; vgl. Strayer 2007: 2). Als eine der allerersten ‚Vorboten‘ des Konzepts gilt jedoch Alison Kings „From Sage on the Stage to Guide on the Side“ (vgl. King 1993), wobei sie dort auf die Wichtigkeit des aktiven Arbeitens im Unterricht hervorhebt, statt sich im Unterricht nur auf Informationsübermittlung zu beschränken. Zudem ist zu beachten, dass in der Literatur nicht nur die Begriffe *Flipped Classroom* oder *Inverted Classroom* kursieren, sondern auch *Reversed Instruction*, *Flipped Learning* oder *Flip Learning* (vgl. Perselli 2016: 1), die jedoch gleiche oder verwandte Konzepte beschreiben. Aus Gründen der Einheitlichkeit wird in dieser Studie jedoch der geläufigste Begriff des *Flipped Classroom* verwendet.

Bergman/Sams stimmen ebenfalls zu, dass es keine festgelegte Definition des Konzepts gibt: „[...] Although it has been popularized by various media outlets and seems to have stuck, there is no such thing as *the* flipped classroom“ (Bergmann/Sams 2012: 6). Als zwei der populärsten Vertreter¹⁰ des Konzepts definieren sie den Begriff ähnlich wie Lage et al. 2000: „Basically the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class“ (ebd.: 13), was jedoch noch eine etwas zu breite Definition darstellt. Etwas spezifischer werden Abeysekera/Dawson, jedoch in inhaltlicher Übereinstimmung mit Bergman/Sams, die *Flipped Classroom* als einen pädagogischen Ansatz mit folgenden Merkmalen beschreiben:

- „move most information-transmission teaching out of class
- use class time for learning activities that are active and social and
- require students to complete pre- and/or post-class activities to fully benefit from in-class work.“

(Abeysekera/Dawson 2015: 3).

¹⁰ Jonathan Bergman und Aaron Sams sind zwei Chemielehrer aus den USA, die eher zufällig auf das Konzept des *Flipped Classroom* stießen und mit ihrer Initiative *Flipped Learning Global Initiative* das Konzept weltweit über Publikationen, Vorträge und Konferenzen verbreiten (vgl. <http://www.flglobal.org>, letzte Überprüfung: 03.01.2018).

Bishop/Verleger stimmen ebenfalls zu, dass es noch einen Mangel an Konsens gibt, wie *Flipped Classroom* zu definieren ist (vgl. Bishop/Verleger 2013: 5), bieten jedoch eine eigene tabellarische Definition im Vergleich zum ‚traditionellen Unterricht‘ an:

Stil	Außerhalb des Unterrichts	Im Unterricht
Traditionell	Übungen & Problemlösen	Vorträge
Flipped	Videovorträge	Übungen & Problemlösen

Tabelle 1 - Vergleich ‚Traditioneller Stil vs. Flipped Stil‘

(adaptiert von ebd.). Bishop/Verleger merken aber interessanterweise auch an, dass die Aktivitäten innerhalb des Unterrichts im *Flipped Classroom* meist auf schülerzentrierten Lerntheorien basieren z.B. der soziokulturellen Theorie des Lernens nach Vygotsky (vgl. Vygotsky 1978) und folgern für die Phase außerhalb des Unterrichts:

„The flipped classroom label is most often assigned to courses that use activities made up of asynchronous web-based video lectures and closed-ended problems or quizzes. In many traditional courses, this represents all the instruction students ever get. Thus, the flipped classroom actually represents an expansion of the curriculum, rather than a mere re-arrangement of activities.“

(Bishop/Verleger 2013: 5). Sie erweitern die Definition von *Flipped Classroom* daher folgendermaßen schematisch:

1.) Außerhalb des Unterrichts	2.) Im Unterricht
Selbstlernphase	Präsenzphase
Video Vorträge	Fragen & Antworten
Quizzes & Übungsaufgaben	Gruppenarbeit & offenes Problemlösen

Tabelle 2 - Erweiterte Definition von *Flipped Classroom*

(adaptiert von ebd.).

Für diese Arbeit soll die ausführliche und die schematische Definition von Bishop/Verleger 2013 in Kombination mit der ausführlichen Begriffserläuterung von Abeysekera/Dawson 2015 genutzt und im empirischen Teil später so konkret beachtet und umgesetzt werden.

Fraglich ist an dieser Stelle auch noch, wie neu oder innovativ dieses Konzept tatsächlich ist. Auch dies wird vielfältig in der Literatur diskutiert.

Hockly/Dudeney weisen darauf hin, dass Aktivitäten wie Lesen, Hörverstehen etc. schon seit den siebziger Jahren aus den Klassenzimmern verbannt werden sollten, um mehr Zeit für Interaktionen und persönliches Feedback zu schaffen (vgl. Hockly/Dudeney 2017: 241), führen aber auch ein Zitat von Johnson/Marsh an, welches den möglicherweise erweiterten Mehrwert durch neue technologische Möglichkeiten in der heutigen Zeit hervorhebt:

„The literature and research demonstrate that the ability to extend student access to course content outside of the classroom through the technology (and in so doing increase opportunities for meaningful student-to-teacher and student-to-student interaction in the classroom) does offer a potentially exciting model.“

(Johnson/Marsh 2016: 62–63). Zur gleichen Erkenntnis kommen auch Gruba et al.:

„[...] while some teachers may claim that flipping is ‚nothing new‘, the blended way that flipping replaces printed text homework with online, interactive instruction leads to multi-modal variation and problem-posing models of foreign language education.“

(Gruba et al. 2016: 141; vgl. Correa 2015). Sie bieten dazu noch eine ausführlichere Gegenüberstellung von ‚traditionellem‘ Unterricht mit ‚geflipptem‘ Unterricht mit ‚alten‘ Medien und ‚geflipptem‘ Unterricht mit ‚neuen‘ Medien an (vgl. Anhang 8.1.1). Hier wird klar ersichtlich, dass ein wichtiger Teil der Einordnung des Konzepts auch der Einsatz von neuen Medien ist und somit z.B. die Lektüre von gedruckten Texten vor dem Unterricht mit anschließender Diskussion im Unterricht nicht wirklich *Flipped Classroom* ist – erst durch den Einsatz von neuen Medien, z.B. interaktiven Online-Videoübungen, werden die Potentiale ausgeschöpft (vgl. Gruba et al. 2016: 140–141).

Genau deshalb ist es an dieser Stelle, gerade aufgrund des noch fehlenden allgemeinen Konsens‘ zur Einordnung des Ansatzes, die Verortung in theoretische Rahmen nötig. *Flipped Classroom* wird von vielen Studien (vgl. u.a.: Perselli 2016; Pfeiffer 2015) dem *integrierten Lernen* oder zu Englisch *Blended Learning* zugeordnet. Sauter et al. definieren *Blended Learning* wie folgt:

„Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, dass die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit

Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining.“

(Sauter et al. 2004: 68). Schlüter ergänzt hierzu noch:

„Wenn die Lernformen also in einer Art und Weise miteinander verknüpft werden, dass jede Lernform ihre Stärken ausspielen kann, umgekehrt die jeweiligen Schwächen von anderen Lernformen kompensiert werden, dann – und nur dann entsteht ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile.“

(Schlüter 2004: 35).

Launer, die sich in ihrer Dissertation ausführlich mit der Frage auseinandergesetzt hat, wie *Blended Learning* im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, stellt folgende Bedingungen an die Konzeption eines *Blended Learning* Modells im Fremdsprachenunterricht:

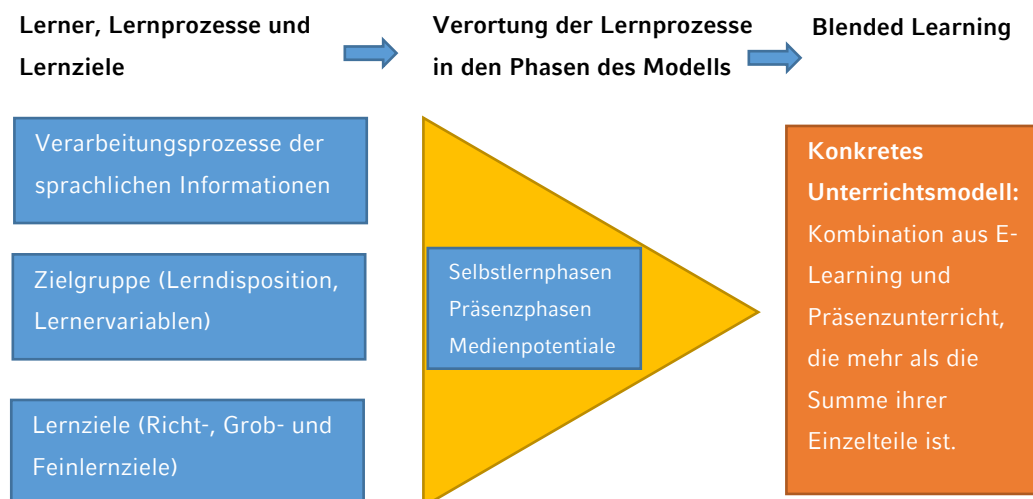


Abbildung 1 - Bedingungen für die Konzeption eines Blended Learning Modells im Fremdsprachenunterricht (eigene Darstellung nach Launer)

(vgl. Launer 2008: 9). Wendet man dieses Verständnis von *Blended Learning* auf *Flipped Classroom* an, wird hier nicht nur ersichtlich, dass es sich hier tatsächlich um eine Form von integriertem Lernen handelt. Diese o.g. Aspekte sollen dabei auch eine Maxime für die Gestaltung der Lernumgebung und der Erklärvideos in Kapitel 3 sein.

Demnach ergeben sich folgende Anforderungen an einen sinnvollen Einsatz des *Flipped Classroom* Konzepts: der Einsatz von Medien und Technik und das bewusste bzw. sinnvolle Arrangieren der Lernphasen. Diese sollen laut Schlüter und Launer nicht nur eine bloße Veränderung darstellen, sondern einen

Mehrwert in sich generieren. Die Frage ist also, wenn *Flipped Classroom* eine Form von integriertem Lernen ist, welche weiteren Aspekte bringt dieser Ansatz mit sich? Maja Grgurovic hat dafür in Ihrem Beitrag zu „Blended Language Learning“ 26 Studien im Fremdspracherwerbskontext untersucht. Sie bestätigt dabei positive Effekte für das Sprachenlernen und schlussfolgert, dass das integrierte Lernen auch in Zukunft eine große Rolle spielen wird, vor allem durch die Unterstützung von weiteren Technologien, die die Individualisierung unter den LernerInnen weiter fördern könnten (vgl. Grgurović 2017: 164). Ergänzend ordnet Nicola Würffel in ihrem Beitrag „Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning“ *Flipped Classroom* als ein Beispiel des *Rotationsmodells* des integrierten Lernens ein und schreibt:

„Beim Flipped-Classroom Model wechseln sich lehrergesteuertes bzw. lehrerbetreutes Präsenzlernen in der Schule mit einem Online-Lernen ab, bei dem außerhalb der Schule mithilfe von didaktisierten Online-Materialien zum selben Thema gelernt wird. Der Hauptteil des didaktischen Inputs erfolgt über die Online-Materialien.“

(Würffel 2014: 159). Wichtig hervorzuheben ist dabei, dass der *Hauptteil* des Inputs in der Online Phase (bzw. außerhalb des Unterrichts) vermittelt werden soll, aber es durchaus auch sinnvoll ist, dies nicht ausschließlich auf diese Phase zu beschränken, sondern bei Bedarf auch Input in der Präsenzphase anzubieten.

In der Forschungsliteratur finden sich noch weitere Einordnungen in andere theoretische Rahmen, diese beziehen sich aber oftmals nur auf die o.g. Phase innerhalb des Unterrichts. Neben Theorien zu schülerzentriertem Lernen wie bereits erwähnt (zum Beispiel: Vygotsky 1978; Piaget 1967) ziehen Foot/Howe auch Verbindungen zu *peer-assisted learning* (vgl. Foot/Howe 1998). Sie heben hervor, dass der beinhaltete konstruktivistische Ansatz des Konzepts und des kollaborativen Lernens von Piagets *theory of cognitive conflict* stammt und das des kooperativen Lernens von Vygotskys *zone of proximal development* (vgl. ebd.). Konstruktivismus wird zudem als eine Grundlage für Theorien zu problembasiertem Lernen und aktivem Lernen angeführt (vgl. Bishop/Verleger 2013: 6). Aktives Lernen und individuelle Förderung werden zusätzlich als Schwerpunkte des *Flipped Classroom* gesehen (vgl. Jensen et al. 2015; Weidmann 2012: 53; Weidmann 2014: 10–11). Da der Kernpunkt der Arbeit allerdings die Erklärvideos in der Selbstlernphase sind, wird an dieser Stelle auf weitere Ausführungen dazu verzichtet, wenngleich Untersuchungen nach den genannten Theorien ein interessantes Forschungsdesiderat darstellen.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass trotz einer großen terminologischen Bandbreite eine Definition von *Flipped Classroom* festgelegt werden konnte. Zudem konnte der Begriff im Rahmen der Prinzipien von *integriertem Lernen* auch theoretisch verortet und begründet werden. Der Ansatz bietet zudem aber auch andere, weitere theoretische Anknüpfungspunkte. Wichtig für die Bedeutung des Konzepts an sich ist aber auch der aktuelle Stand der Forschung, welcher im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

2.1.2 *Flipped Classroom*: Stand der Forschung

In diesem Kapitel soll der Forschungsstand zum Thema *Flipped Classroom* mittels Ergebnisse verschiedener Studien abgebildet werden. Auf dieser Grundlage sollen zudem allgemeine Merkmale eingeführt und diskutiert werden.

Es ist festzuhalten, dass zu *Flipped Classroom* in der Vergangenheit meist eher Praxisratgeber, Handbücher oder Artikel ohne genuin wissenschaftlichen Anspruch oder empirische Untersuchungen verfasst wurden. In den letzten Jahren sind aber vermehrt auch wissenschaftliche Beiträge erschienen, die u.a. von Bishop/Verleger gesammelt wurden. Das Ergebnis ist jedoch ernüchternd:

“In summary, of all the studies on the flipped classroom, there is only one (Day and Foley) that has examined student performance throughout a semester. While the results from this study are encouraging, this is not sufficient evidence to warrant generalization far beyond that situation. Further, the solution was very specific, rather than being based on established principles to guide adaptation. Thus, additional research is needed to examine the influence of flipped classroom instruction on objective learning outcomes.”

(Bishop/Verleger 2013: 12). Sie schlagen daher vor, dass nicht nur weitere empiriebasierte Studien in der Zukunft erfolgen sollten, sondern merken auch Folgendes an: „[...] we recommend that researchers employing the flipped classroom leverage the existing research and theoretical frameworks to guide their use and design [...] As a side-note, we recommend that researchers clearly describe the activities used for both in-class and out-of-class activities” (ebd.). Zur Schließung genau dieser Lücke soll die hier vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten (vgl. Kapitel 2, 3 und 4).

Völlig unerforscht ist das Phänomen aber nicht. Hervorzuheben ist unter anderem eine qualitative Studie von Straw et al., in dessen Rahmen im Schuljahr 2014/15 in neun Schulen der Mathematikunterricht nach den Prinzipien des *Flipped*

Classroom umgestellt wurde und Videos der *Khan Academy* eingesetzt wurden. Die Erfahrungen wurden anhand von Interviews und Fragebögen der LehrerInnen und SchülerInnen ausgewertet und mit ‚traditionellen‘ Ansätzen verglichen. Die Studie kam zu folgenden Ergebnissen:

- Die SchülerInnen erschienen besser vorbereitet zum Unterricht und hatten ein höheres Verständnis der Unterrichtsinhalte.
- Es wurde mehr Zeit geschaffen für Übungen, Fragen stellen, kollaboratives Arbeiten und individuelle Unterstützung gemäß der Lernstilpräferenzen der SchülerInnen.
- Zudem stieg auch die Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten sowie das Bewusstsein von Stärken und Schwächen seitens der SchülerInnen.

Es gab allerdings auch Herausforderungen, nämlich:

- LehrerInnen hatten Schwierigkeiten mit dem nötigen Umgang mit Technologie.
- Die Identifikation von angemessenen Onlinequellen war herausfordernd für die Lehrkräfte.
- Zum Teil wurden Hausaufgaben (Video anschauen) durch den/die SchülerInnen im Voraus nicht erledigt.
- Präferenzen der SchülerInnen und LehrerInnen zu *face-to-face* Instruktion statt per Video.

(vgl. Straw et al. 2015: 4–8). Die Studie ist somit nicht nur ein interessanter explorativer Vorstoß in die Vor- und Nachteile der Praxis des *Flipped Classroom*, sondern für diese Arbeit auch ein wichtiger Indikator umzusetzender und zu überprüfender Aspekte.

Jedoch sind auch Studien zu Zweitspracherwerb im *Flipped Classroom* noch rar. Perselli hat diese in einer systematischen Literaturstudie zusammengefasst (fast alle Studien beinhalteten dabei Englisch als Fremdsprache). Die Erkenntnisse und Eckdaten der Studien sollen hier knapp tabellarisch festgehalten werden:

Autor(en) Jahr	Studienart	Ergebnisse
Basal 2015	Qualitativ (n=47)	Vorteilhaft: Eigenes Lernertempo, bessere Lernervorbereitung, aktive Teilnahme im Unterricht wird erhöht
Evseeva/Solozhenko 2015	Literaturstudie	Steigerung der Motivation, schulischen Leistungen und Selbstdisziplin
Hao 2016	Selbstberichte, Umfragen (n=387)	Persönliche Einstellungen haben unterschiedlich starke Auswirkungen auf die Bereitschaft FC zu nutzen
Hung 2015	Qualitativ (n=75)	Strukturierter FC war effektiver als nicht ‚geflippter‘ Unterricht
Kvashnina/Martynko 2016	Qualitativ (n=42)	Für bestimmte Teile der Lernziele war ein deutlicher Anstieg der Leistung, Motivation und Autonomie erkennbar
Leis et al. 2015	Qualitativ (n=22)	Höhere Schreibfähigkeit der Lerner
Lyddon 2015	Literaturstudie	Kritische Stimme gegenüber FC, vor allem in Bezug auf Einsatz von Technologie
Mehring 2016	Literaturstudie	Neue Strukturen und Strategien führen zu einer effektiveren lernerzentrierten Umgebung
Webb et al. 2014	Qualitativ (n=136)	Überwiegend positive Einstellungen der LernerInnen zu FC

Tabelle 3 - Stand der Forschung zu *Flipped Classroom* im Fremdspracherwerb

(vgl. Perselli 2016: 35–36).

In der Durchsicht fielen mehrere Dinge auf: Zum einen die noch durchwachsene Anzahl und Qualität der vorliegenden Studien zu *Flipped Classroom* im Fremdsprachenunterricht, zum anderen aber die Ergebnisse: einige Studien sprechen von einem Anstieg an Motivation, Differenzierungsmöglichkeiten durch den Ansatz und eine höhere ‚Effektivität‘. Einen wichtigen Ausschlag für diese positiven Auswirkungen gibt aber vor allem der ‚Kern‘ des *Flipped Classroom* Modells: das Videomaterial (vgl. ebd.: 28). Es lohnt sich also offensichtlich, diesen Teil in den Mittelpunkt einer Untersuchung zu stellen. Dies erfolgt in dieser Arbeit in Kapitel 2.2 und 3.

Ein Großteil der bereits veröffentlichten *Flipped Classroom* Studien stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum. In Deutschland sind dabei hauptsächlich die Sammelbände zu den jährlichen Konferenzen zum *Inverted Classroom Model* von Prof. Jürgen Handke hervorzuheben, welche von 2012-2017 abgehalten wurden. Der Fokus lag dabei bisher mit Ausnahme einzelner Beiträge eher auf Sachfächern oder allgemeiner Mediendidaktik und wenig bis nicht auf dem Fremdsprachenunterricht (vgl. Handke 2012; vgl. Handke et al. 2013; vgl.

Großkurth 2014; vgl. Weidmann 2015) Eine Lücke, die mit dieser Arbeit ebenfalls geschlossen werden soll.

Zu guter Letzt soll an dieser Stelle auf die Merkmale und somit auch auf die positiven und negativen Aspekte von *Flipped Classroom* eingegangen werden. Diese kritische Reflexion soll dabei in die empirische Umsetzung des Konzepts und die Evaluation in den Kapiteln 3 und 4 dieser Arbeit einfließen.

Diese Merkmale wurden thesenartig präzise von Acedo 2013 zusammengefasst (vgl. fett hervorgehobene Überschriften in der folgenden Aufzählung) und entsprechend persönlich ergänzt (vgl. Bemerkungen darunter):

Zunächst die möglichen Vorteile:

- **Die SchülerInnen haben mehr Kontrolle über Ihre eigene Lerngeschwindigkeit.**

Vor allem da Videos in eigener Geschwindigkeit geschaut werden können, Notizen gemacht werden können (oder nicht) etc. Die Diskussion über notierte Fragen findet dann im Klassenzimmer statt.

- ***Flipped Classroom* unterstützt schülerzentriertes Lernen und Kollaboration.**

Der Lehrer nimmt dabei die Rolle des Mentors im Unterricht ein während die SchülerInnen zusammenarbeiten. Dabei entsteht auch mehr Zeit für Fehlerkorrekturen.

- **Unterrichtsinhalte sind besser verfügbar.**

Dies setzt natürlich technische Zugänglichkeit voraus, die aber heutzutage gegeben sein müsste. Da Videos online zur Verfügung gestellt werden, können diese auch bei Krankheit oder Abwesenheit der Lehrkraft oder der SchülerInnen genutzt werden. Außerdem ist somit keine kostspielige Technik im Klassenzimmer nötig, da die Videos zu Hause geschaut werden.

- **Der Unterricht kann effizienter werden.**

Hierbei kann, eine korrekte Anwendung vorausgesetzt, Zeit sowohl in der Vorbereitung der Schüler (langwierige Hausaufgaben werden durch kurze Videos ersetzt) als auch der Lehrkräfte (Wiederverwendung von bereits erstellten Videos) gespart werden.

Die möglichen Nachteile lauten:

- **Der nötige Zugang zu PCs oder Internet ist nicht immer gegeben und führt zur Benachteiligung von SchülerInnen.**

Dem kann zum heutigen Zeitpunkt in Deutschland nicht zugestimmt werden, da laut einer aktuellen Studie der Initiative D21 97% aller deutschen Schulen einen Internetzugang besitzen und 94% aller SchülerInnen ein Smartphone nutzen (bei über 1000 befragten SchülerInnen deutschlandweit) (vgl. Initiative D21 2016: 11–14).

- **Die Vorbereitung der SchülerInnen kann nicht garantiert werden.**

Es wird angemerkt, dass nicht sichergestellt werden kann, dass die SchülerInnen die Videolektionen auch schauen. Allerdings ist an dieser Stelle anzumerken, dass dies ebenfalls der Fall bei Hausaufgaben ist und ggf. Anreize geschaffen werden können, die Videos zu schauen.

- **Die erste Vorbereitung ist aufwändig.**

Sicher können sich Lehrkräfte auf mittlere Frist Arbeit sparen, jedoch kann der erste Aufwand der Umstellung des Unterrichtskonzepts und vor allem der Videoerstellung (je nach Tool und Ausführlichkeit) schwierig und aufwändig sein.

- **SchülerInnen und Schüler verbringen noch mehr Zeit vor dem Bildschirm.**

Dieser Punkt ist zu diskutieren, jedoch erfolgt die Mediennutzung, ganz nach den Prinzipien des integrierten Lernens, in beschränktem und möglichst sinnvollem Maße.

(vgl. Acedo 2013). Diese Thesen decken sich in Großteilen auch mit den Ergebnissen von o.g. Studie von Straw et al. 2015.

Die Vor- und Nachteile zum Ansatz werden u.a. auch in der Literatur von Bergmann/Sams 2012, Grgurović 2017, Lyddon 2015 und Weidlich/Spannagel 2014 bestätigt, wobei letztere zusätzlich kritisch anmerken:

„Die Informationsaufnahme aus den Videos erfolgt oft nur oberflächlich oder beiläufig. Das Selbststudium im außerhochschulischen Lernraum läuft also Gefahr, ineffektiv zu sein. Dieser Tendenz kann in gewissem Rahmen durch zusätzliche Materialien wie Worksheets oder Quizaufgaben entgegengewirkt werden.“

(ebd.: 238). Weitere, jedoch eher praktische Hinweise zu Lösungen bieten Bergman/Sams in ihrem ‚Standardwerk‘ „Flip your classroom“ fügen aber richtig

an, dass Lehrkräfte auf Basis ihres allgemeinen pädagogischen Wissens auch ausprobieren sollten, in welchen Situationen *Flipped Classroom* sinnvoll ist und in welchen nicht (vgl. Bergmann/Sams 2012: 109).

Im Resümee ist festzustellen, dass viele Veröffentlichungen zu diesem Unterrichtsansatz eher praktische Ratgeber sind und die Studien dazu höchstens explorativ. Die aufgestellten Merkmale, sowie Vor- und Nachteile, sind oftmals noch unbestätigte Thesen aus praktischer Erfahrung. Die hier gesammelten Erkenntnisse sollen daher zum Teil in einer eigenen Studie in Kapitel 3 und 4 erweitert und überprüft werden. Zunächst ist es aber noch nötig, den *Flipped Classroom* aus Perspektive des Zweitspracherwerbs theoretisch zu beleuchten.

2.1.3 Zweitspracherwerb im *Flipped Classroom*

Der *Flipped Classroom* wird nun in Hinblick auf Zweitspracherwerb betrachtet. Da das (didaktische) Ziel dieser Arbeit bzw. des Untersuchungsgegenstands der Zweitspracherwerb der englischen Sprache ist, ist eine Auseinandersetzung mit diesem Bereich essentiell. Die zentrale Frage lautet: Wie ist das Konzept des *Flipped Classroom* mit verschiedenen Zweitspracherwerbs-hypothesen zu vereinen?

Ellis definiert Zweitspracherwerb folgendermaßen:

„‘L2 acquisition’, then, can be defined as the way which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and ‘Second Language Acquisition’ (SLA) as the study of this.”

(Ellis 1997a: 3). *Second Language Acquisition* umfasst dabei verschiedene Theorien bzw. Hypothesen. Im aktuellen (kommunikativ geprägten) Fachdiskurs der Englischdidaktik werden vor allem kognitive Theorien zur Erklärung des Zweitspracherwerbs herangezogen, insbesondere Hypothesen, die die Rolle von Input, Output und Interaktion für den Zweitspracherwerb im kommunikativen Fremdsprachenunterricht erklären. Diese Hypothesen sind nicht im Vakuum, d.h. unabhängig voneinander entstanden, sondern beeinflussten einander. Im Folgenden werden also Stephen Krashens Input Hypothese, Merrill Swains Output Hypothese und Michael Longs Interaktionshypothese besprochen und stets mit dem Konzept des *Flipped Classroom* in Verbindung gebracht. Es ist also nicht Ziel dieses Kapitels, diese theoretischen Konzepte in aller Ausführlichkeit vorzustellen und zu diskutieren, sondern lediglich für die Zielstellung dieser

vorliegenden Arbeit herauszuarbeiten, welche Aspekte der Hypothesen für die Entwicklung eines *Flipped Classroom* Konzepts zum Englischlernen dienlich sein können. Als Erstes soll dazu die Input Hypothese von Krashen knapp vorgestellt werden.

Input Hypothese (vgl. Krashen 1982; vgl. Krashen 1985)

Krashen argumentiert, dass Sprachenlernen stattfindet, wenn Lernende mit Material der Zielsprache (mündlich oder schriftlich) in Kontakt kommen. Dieser *Input* sollte laut Krashen folgende optimale Eigenschaften besitzen: *Input* sollte

- verständlich sein
- interessant und/oder relevant für den Lerner sein
- leicht oberhalb der erreichten Sprachkompetenz angesiedelt sein (Krashen nennt dies $x+1$)
- ausreichend vorhanden sein

(vgl. Krashen 1982: 62–72).

Im *Flipped Classroom* nimmt in den meisten Fällen das Erklärvideo die größte Rolle des *Input* ein. Eine genauere theoretische Abhandlung findet sich daher in Kapitel 2.2.3. Wie/ob die optimalen Eigenschaften laut Krashen umgesetzt werden können, wird in Kapitel 3 festzustellen sein. Für das konkrete Design des Untersuchungsgegenstandes ist dies also eine wichtige Grundlage – wenngleich dieser dann mit Output und Interaktion verbunden werden muss, wie im Folgenden erläutert wird.

Output Hypothese (vgl. Swain 1985; vgl. Swain 1993)

Merrill Swain fügte später an, dass vor allem grammatische Kompetenz nicht nur durch die Verarbeitung von *Input* stattfinden kann, sondern vor allem auch durch *Output*, also die Produktion von entweder gesprochener oder geschriebener Sprache (vgl. Swain 1993: 159). Sie schreibt dem *Output* vier Funktionen zu:

- *Output* als Möglichkeit zu üben (jedoch eher mit Fokus auf *fluency* statt *accuracy*)
- *Output* könnte dazu führen, dass der Lerner von semantischer Verarbeitung zu syntaktischer Verarbeitung wechselt (hier dann also auf *accuracy* abzielend)
- *Output* führt zum Austesten bestehender Sprachhypothesen des Lerners

- *Output* könnte ein Weg zum Ziel des Sprachenlernens sein, z.B. könnte durch *Output* entstandenes erhaltenes Feedback zu einer ‚Neuverarbeitung‘ des *Outputs* führen.

(vgl. ebd.: 159–160).

Im *Flipped Classroom* findet die Möglichkeit *Output* zu generieren gewöhnlich im Unterricht statt, z.B. durch Üben, Sprechen, Schreiben oder Feedback. Aber, wie in Kapitel 2.1.1 angemerkt, kann auch schon in der Vorbereitung, z.B. nach Anschauen des Videos geübt und somit *Output* produziert werden. Denkbar sind wie bereits erwähnt Quizzes zur Verständniskontrolle, aber vor allem schriftliche oder vorbereitende mündliche Übungen vor der Phase im Unterricht. Eine Möglichkeit der konkreten Umsetzung von Output im *Flipped Classroom* erfolgt in Kapitel 3.

Interaktionshypothese (vgl. Long 1996)

Diese Hypothese gilt als Weiterentwicklung der Input Hypothese Krashens. „[Es ging] Long und seiner Schule darum, die Wechselbeziehungen oder Interaktionen innerhalb der Kommunikation als zentrales Element des Spracherwerbs zu belegen. Bedeutungen werden demzufolge nicht durch ‚Verstehen‘ eines *Inputs* angelagert, sondern durch ‚Aushandeln‘ von Bedeutungen“ (vgl. Tesch 2010: 158). Einige weitere Merkmale von Longs Interaktionshypothese sind:

- Lerner lernen durch Rückmeldung, dass sie nicht (vollständig) verstanden wurden, Long nennt dies *negative evidence*, wobei dann ggf. die Zielsprache weiter angepasst und somit gelernt wird. Das bedeutet, dass Lerner *Input* zu Bereichen bekommen, die sie noch nicht vollständig beherrschen.
- Diese ‚Verhandlungsphasen‘ geben dem Lerner zudem mehr Zeit, den Input zu verarbeiten, was wiederum zu Zuwachs an Zweitspracherwerb führen kann.
- Der Gegenüber (oftmals die Lehrkraft) ist die Hilfestellung im Diskurs, die zu Zweitsprachformen führen kann, die ohne die Hilfe nicht möglich gewesen wären; Long nennt dies *scaffolding*.

(vgl. Ellis 1997a: 47–48; vgl. Long 1996).

Im *Flipped Classroom* wird diese mögliche Form von Zweitspracherwerb besonders gefördert: Durch das Verlagern des Inputs auf *vor* den Unterricht und

somit freierwerdender wertvoller Zeit *innerhalb* des Unterrichts, können theoretisch mehr Interaktionen im Unterricht stattfinden. Wie genau dies umgesetzt werden kann, wird in Kapitel 3 dargestellt.

Besonders hervorzuheben ist dabei aber nochmals das o.g. *scaffolding*. Damit Spracherwerb gelingen kann, sind vielfältige Gelegenheiten nötig, in welchen die LernerInnen die Hypothesen über bereits Gelerntes überprüfen. Wenngleich diese Hypothesenaufstellung auch in Isolation stattfinden kann, benötigt die Überprüfung die positiven und negativen Rückmeldungen, welche (vor allem, aber nicht nur) durch sinnvolle Interaktion mit Menschen möglich ist. Der *Flipped Classroom* bietet die Möglichkeit, diese Hypothesen zu Hause aufzustellen und im Unterricht über LehrerInnen und MitschülerInnen zu überprüfen (vgl. Correa 2015: 119).

Des Weiteren ist erwähnenswert, dass der *Flipped Classroom* zum Fremdsprachenlernen die Möglichkeit bietet, eher prozedurales Wissen statt ‚nur‘ deklaratives Wissen zu erwerben. Das Hauptziel ist nicht das Auswendiglernen von sprachlichen Formen, sondern die Erlangung der Fähigkeit, neues Wissen auch performativ umsetzen zu können (vgl. ebd.: 120). Correa fasst dies auf den Punkt zusammen:

„In the case of language learning, this translates as the need for students to use the language in a meaningful way, which goes beyond a banking model where the emphasis is on memorizing paradigms or understanding how grammatical structure works (even though these might be a necessary foundation to acquire the desired functioning knowledge). The flipped classroom gives the students the opportunity to deal with declarative knowledge at home and acquire the functioning knowledge in class through practice and *active learning*.“

(ebd.). Dies ist eine große Chance für die Ausschöpfung des didaktischen Potentials des Konzepts und soll möglichst umfangreich in der konkreten Umsetzung dieser Arbeit Beachtung finden.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die verschiedenen Bestandteile des *Flipped Classroom* nicht nur per se den Prinzipien der unterschiedlichen Hypothesen zu ‚optimalem‘ Spracherwerb entsprechen können, es ist auch zu vermuten, dass durch das Umstellen der Phasen ein weiterer Mehrwert entsteht, da es u.a. zu mehr Interaktionsmöglichkeiten der LernerInnen kommen kann. Als übergeordnete Zielstellung für die spätere konkrete Umsetzung in dieser Arbeit kann vor allem das Bilden von prozeduralem (aber auch deklarativem)

Sprachwissen identifiziert werden. Spracherwerbstheorien beinhalten generell aber auch viele Hinweise zu individuellen Voraussetzungen für förderlichen Zweitspracherwerb. Auf diese soll folgend eingegangen werden.

2.1.4 Individuelle Sprachlernvoraussetzungen und autonomes Fremdsprachenlernen

In diesem Kapitel werden das Phänomen des autonomen Sprachenlernens und individuelle Sprachlernvoraussetzungen behandelt. Es gilt mehrere Fragen zu beantworten: Was ist autonomes Sprachenlernen und welche Bedeutung hat es für den eben behandelten Zweitspracherwerb? Welche Lernertypen und individuelle Sprachlernvoraussetzungen (wie z.B. Motivation) gibt es und wie kann dies später in der Umsetzung in Form von Lernstrategien berücksichtigt werden? Außerdem stellt sich die Frage, warum ein Verständnis über autonomes Sprachenlernen nötig ist für die Beantwortung der Forschungsfrage nach didaktisch sinnvollen Merkmalen und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* für den Einsatz in einem universitären Englisch Selbstlernkurs. Es ist vor allem deshalb von großem Interesse, weil Selbstlernen ein großer Bestandteil des *Flipped Classroom* Konzepts ist und auch eines der Ziele, nämlich die stärkere Differenzierung bzw. individuelle Förderung unter den SchülerInnen bzw. StudentInnen.

Dieses Vorgehen dient zudem nicht nur als eine didaktische Begründung des Gesamtkonzepts, sondern bietet auch weitere Hinweise für die konkrete Umsetzung des Konzepts und der Erklärvideos in Kapitel 3 und die Untersuchung des Selbstlernprozesses der StudienteilnehmerInnen in Kapitel 4. Dafür sollen die Erkenntnisse und Thesen in den Befragungen der Studierenden überprüft werden. Weiterhin bildet dies auch eine Brücke von Kapitel 2.1.3 (Zweitspracherwerb), da individuelle Faktoren wie bereits erwähnt eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen.

Schon in den siebziger Jahren erkannten Studien, dass ein guter Sprachenlerner ein solcher ist, der sich seiner eigenen Verantwortung und Fähigkeiten bewusst ist und diese mit seinen Lernstrategien verbinden kann (vgl. Sheerin 1994: 3; vgl. Naiman 1978). Es wird festgehalten, dass LernerInnen sehr individuell sind, u.a. bezogen auf psychologische Unterschiede, Lernstile, persönliche Unterschiede, Motivation und verschiedene Ziele und Absichten des Lernens (vgl. Sheerin 1994: 4–6).

Es gilt zudem festzuhalten, dass starre und lehrerzentrierte Lernformen nur in einer sich nicht oder wenig verändernden Welt Sinn machen (und diese Lernformen deshalb auch über Jahrhunderte nicht in Frage gestellt wurden). Jedoch ist es in einer sich schnell verändernden Welt wie unserer nicht nur nötig sich zu bilden, sondern auch selbst zu lernen wie man lernt, d.h. wie man seine Gewohnheiten anpasst und diese ändert; denn kein Wissen ist gesichert und somit ist nur die eigene Suche nach Wissen die Basis für Sicherheit (Sheerin 1994: 4; vgl. Rogers 1969).

Im Fremdsprachenlernen gibt es für dieses Ziel vielgestaltige individuelle Voraussetzungen, u.a. „Anxiety, Aptitude, Beliefs, Identity, Language learning strategies and styles, Motivation, Personality and Williness to communicate“ (vgl. MacIntyre et al. 2016: 311–315). Eine Auswahl dieser soll in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand nun genauer betrachtet werden.

2.1.4.1 Autonomes Fremdsprachenlernen

Zunächst stellt sich die Frage: Was ist autonomes Fremdsprachlernen bzw. wie definiert sich der Begriff? Welche Aspekte spielen dabei eine Rolle und was sind die wichtigsten Voraussetzungen für sprachlernförderliches autonomes Fremdsprachlernen? Im *Flipped Classroom* bzw. im Selbstlernteil können die LernerInnen den Stoff zu ihrer Zeit und in ihrem Tempo bearbeiten, allerdings sind sie in der Organisation von Lernzeit und Lernablauf auf sich selbst gestellt – es lohnt sich also, einen genaueren Blick darauf zu werfen. Auch um dem stark gesteigerten Interesse des Begriffs in den letzten Jahren gerecht zu werden (vgl. Benson 2006: 1).

Tricia Hedge definiert autonomes Fremdsprachenlernen bzw. *den self directed-learner* wie folgt: „A self-directed learner is one who is self-motivated, one who takes the initiative, one who has a clear idea of what he wants to learn, and one who has his own plan for pursuing and achieving his goal“ (Hedge 2014: 76). Als weiterführende Eigenschaften des autonomen Fremdsprachenlernalers nennt sie u.a. Eigenschaften wie:

- Kennt seine Fähigkeiten und arbeitet produktiv an den vom Lehrer gesteckten Zielen
- Weiß wie man Lernressourcen eigenständig benutzt
- Passt seine Lernstrategien an, wenn nötig bzw. dem Lernziel dienend

- Glaubt nicht, dass der Lehrer allwissend ist bzw. der Einzige, der ihm die Fähigkeit die Sprache zu sprechen geben kann

(vgl. ebd.).

Weitere Definitionen von Lernerautonomie umfassen Holec's „the ability to take charge of one's own learning“ (Holec 1981: 3; vgl. Najeeb 2013: 1239) bzw. später ähnlich durch Benson als „the capacity to take control of one's own learning“ (Benson 2001: 47).

Welche Zielbereiche und welche Vorteile ergeben sich durch autonomes Lernen? Klippel/Doff fassen die Erkenntnisse von Wissner-Kurzawa im schulischen Kontext folgendermaßen zusammen:

- **Lebenslanges Lernen:** Die enorm beschleunigte Informationsexpansion erfordert lebenslanges Lernen vom Einzelnen [...] Das gilt in besonderem Maße für eine Fremdsprache, die man anders als ein begrenztes Stoffpensum nie abschließend gelernt hat.
- **Persönlichkeits- und motivationspsychologische Aspekte:** Erfolgreiche Lerner erleben sich selbst als Urheber des eigenen Tuns, was zu größerer Selbstzufriedenheit führt. Dies kann im Englischunterricht in Form von [...] handlungsorientierten und ganzheitlichen [...] Aufgabenstellungen gefördert werden.
- **Kognitionspsychologische Aspekte:** Lernaktivität sowie Behaltens- und Anwendungsleistung erhöhen sich in der Regel dann, wenn Inhalte selbsttätig erarbeitet werden.

(vgl. Wissner-Kurzawa 1995; vgl. Klippel/Doff 2012: 288). Voraussetzung für die genannte Vorteile sei aber, dass die Inhalte unabhängig eingesetzt werden (zum Beispiel bei Hausaufgaben oder zur eigenständigen Wiederholung), die SchülerInnen das Tempo selbst bestimmen und der Schwerpunkt der lerngesteuerten Phasen primär auf der Anwendung (statt Übung oder Wiederholung) von sprachlichen Strukturen und zentralen Inhalten liegt (vgl. Klippel/Doff 2012: 288–289).

Es kann also festgehalten werden, dass autonomes Sprachenlernen sich durch die Fähigkeit sein eigenes Lernen zu bestimmen definiert. Aus der Entwicklung dieser Kompetenz erwachsen vielfältige Vorteile, u.a. für das lebenslange Lernen und verbesserte Lernaktivitäten durch Rücksichtnahme auf individuelle Voraussetzungen der Lerner. Das sind jedoch nur die Ziele und Voraussetzungen; spannend ist aber viel mehr in Bezug auf den *Flipped Classroom*, dass im

autonomen Fremdsprachenlernen Begriffe fallen wie ‚lehrerunabhängig‘, ‚in eigenem Tempo‘ und ‚ganzheitliche Anwendung‘. Dies entspricht den vorgestellten Prinzipien der Methode (vgl. Kapitel 2.1.1) und soll somit auch in der Umsetzung in Kapitel 3 berücksichtigt werden, um den Zielen der Lernerautonomie gerecht zu werden. Das Potential ist also gegeben – es muss nun aber, ebenfalls in Kapitel 3, empirisch überprüft werden, ob *Flipped Classroom* diesem Potential auch gerecht werden kann.

2.1.4.2 Lerntypen und Lernstrategien

Welche verschiedenen Lerntypen bzw. Lernstile gibt es, vor allem im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen? Und welche Lernstrategien zur Berücksichtigung dieser Unterschiede ergeben sich daraus? Für eine Umsetzung einer Selbstlernumgebung mit Erklärvideos sollten diese Fragen ebenfalls beantwortet werden.

Tönshoff fasst zusammen, dass LernerInnen nach unterschiedlichen Kriterien unterschieden werden können:

- **Tendenzielle Präferenz eines bestimmten Wahrnehmungskanals:**
auditive, visuelle oder taktile (haptische) Lerner
- **Kombination der präferierten Eingangskanäle:**
auditiv-visuelle, visuell-taktile, taktil-kinästhetische Lerner
- **Kognitive Stile:**
z.B. analytische vs. globale Lerner; data-gatherer vs. rule former; reflexive Lerner vs. impulsive Lerner.

(vgl. Tönshoff 2010: 196). Es sei jedoch auch angemerkt, dass die Dimensionen nicht hinreichend voneinander abgegrenzt werden können, empirisch wenig abgesichert sind und somit insgesamt kritisch gesehen werden müssen. Vielmehr sei die Bewusstmachung der eigenen Lernstile und perzeptuellen Präferenzen als Sensibilisierungsinstrument für die Individualität von Fremdsprachlernprozessen zu verstehen, da es im Fremdsprachenunterricht ohnehin nicht möglich ist, eindeutige Etikettierungen der LernerInnen vorzunehmen (vgl. ebd.: 196–197).

Als interessant sind zudem noch Unterschiede der sogenannten *affective factors* (also emotionalbedingte Faktoren) wie beispielsweise *anxiety* (also Angst vorm Fremdsprachenlernen, insbesondere Sprechen) hervorzuheben. Hedge weist dabei auf eine Studie von MacIntyre und Gardner hin, welche nicht nur große

individuelle Unterschiede bedingt durch Angst festgestellt hat, sondern auch darauf hinweist, dass Lehrkräfte bei Angst eine zu steigernde Selbstwahrnehmung für steigende Sprachkompetenz der LernerInnen berücksichtigen müssen (vgl. Hedge 2014: 21; vgl. MacIntyre/Gardner 1991).

Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, alle unterschiedlichen Lerntypen detailliert vorzustellen. Die Unterschiedlichkeiten sollen sich lediglich im Design des Lernmediums und der Lernaufgabe mit dem Hintergrund des autonomen Lernens berücksichtigt werden. Um dies möglichst umfassend zu bewerkstelligen, soll nun noch ein kurzer Überblick möglicher Lösungen, z.B. durch Lernstrategien für unterschiedliche Voraussetzungen, gegeben werden.

Hoffmann schlägt eine gesteigerte Differenzierung im Klassenzimmer vor (und will somit den unterschiedlichen Voraussetzungen nachkommen):

„[...] es sollten didaktische Formen Anwendung finden, die unterschiedliche Lernniveaus und Leistungsstände und damit diverse Aktivierungsstufen und Bewusstseinssebenen zulassen und entsprechend fördern. Hier ist an erster Stelle die innere Differenzierung zu nennen, die sich nicht in der Ausgabe unterschiedlicher Arbeitsblätter erschöpft, sondern vor allem einen differenzierten Umgang mit dem Lerngegenstand ermöglichen soll. Dieser beruht auf einer großen Variabilität in den Lernzeiten, Übungs- und Arbeitsformen sowie den Hilfestellungen“

(vgl. Hoffmann 2010: 163). Doch nicht nur die Lernumgebung und die Differenzierung durch die/den LehrerIn kann zu einer gesteigerten Berücksichtigung von individuellen Unterschieden führen. Auch unterschiedliche Lernstrategien sind ein mögliches Mittel. Diese definieren sich als „any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information [...] that is, what learners *do* to learn and *do to regulate* their learning“ (Rubin 1987: 19; vgl. Hedge 2014: 77). Hedge nennt dazu vier Kategorien von Lernerstrategien:

- **Kognitive Strategien:** Denkprozesse, welche direkt das behandelte Material beinhalten, z.B. Wiederholung von Inhalten, Aufschreiben von neuen Inhalten etc.
- **Metakognitive Strategien:** Beinhaltet Lernen, Reflexion des Lernens und Selbstevaluation, z.B. die zukünftige Berücksichtigung von Anmerkungen der Lehrkraft

- **Kommunikative Strategien:** z.B. das Nutzen von Wörtern, Synonymen etc. aus der Muttersprache, um sich in der Fremdsprache verständlich zu machen
- **Sozio-affektive Strategien:** d.h. Möglichkeiten für Übung schaffen, z.B. durch Interaktion mit Muttersprachlern

(vgl. Hedge 2014: 77–78). In Hinblick nicht auf die hier vorgestellten vielgestaltigen Unterschiede der LernerInnen und die sich daraus ableitenden Lernstrategien wird deutlich, dass sich Erklärvideos im *Flipped Classroom* genau diesen hohen Anforderungen und Herausforderungen stellen müssen. Es gilt also möglichst viele unterschiedliche Voraussetzungen der potentiellen LernerInnen zu berücksichtigen, um eine möglichst differenzierte Lernumgebung zu schaffen.

2.1.4.3 Motivation

Motivation gilt in der internationalen Fremdsprachenforschung als eines der größten individuellen Einflussfaktoren des Fremdsprachenlernens (vgl. Riemer 2010: 168). Grund genug, diesem Aspekt auch für die hier geplante Lernumgebung und –medium zum Fremdsprachenlernen punktuell Beachtung zu schenken.

Doch stellt der *Flipped Classroom* per se bereits eine motivierende Lernumgebung dar? Bzw. was gilt es zu berücksichtigen, wenn in einer Selbstlernumgebung wie dem *Flipped Classroom* motiviert gelernt werden soll? Das ist auch deshalb wichtig theoretisch zu hinterfragen, weil die tatsächliche Motivation der Studierenden später empirisch untersucht werden soll. Denn im *Flipped Classroom* (und somit auch hier) können die LernerInnen den Stoff zwar zu ihrer Zeit und in ihrem Tempo bearbeiten (vgl. u.a. Kapitel 2.1.1 und 2.1.4.2), sind aber in der Organisation von Lernzeit und –ablauf auf sich selbst gestellt. Wie kann also die Motivation zu einer Auseinandersetzung mit dem Stoff und einer gründlichen Vorbereitung (u.a. für die Präsenzphase) gestärkt werden?

In der Psychologie wird Motivation z.B. so definiert: „The process whereby goal-directed activity is instigated and sustained“ (Pintrich/Schunk 2007: 5). Grundsätzlich lässt sich Motivation in verschiedene Arten kategorisieren, z.B. intrinsisch und extrinsisch, integrativ und instrumentell, goal- and activity oriented (vgl. Klippel/Doff 2012: 233; vgl. Riemer 2010).

In Bezug auf das Fremdsprachenlernen schlägt Lamb folgende vereinfachte Darstellung vor (vgl. Lamb 2016: 325):

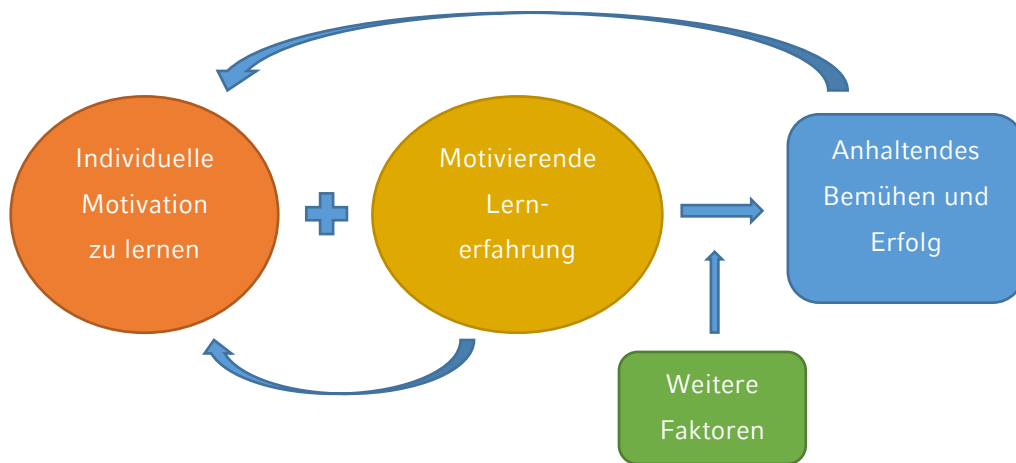


Abbildung 2 - Vereinfachte Darstellung von motivationalen Prozessen im Fremdsprachenlernen (eigene Darstellung nach Lamb)

Es lassen sich also zwei größere Faktoren ausmachen, zum einen die individuelle Motivation, die die LernerInnen für die Aufgaben mitbringen (zum Teil nicht beeinflussbar) und zum anderen die Motivationseffekte, die die Lernerfahrung mit sich mitbringt, in- und außerhalb des Klassenzimmers (das wiederum sehr beeinflussbar). Sicherlich stehen die beiden Faktoren auch in direktem Zusammenhang, aber es wird davon ausgegangen, dass das optimale Level von Motivation erreicht wird, wenn beide Faktoren stark vorhanden sind. Statistische Studien zeigen aber auch, dass oftmals die Korrelation zwischen der Motivation der LernerInnen und dem tatsächlichen Erfolg relativ durchschnittlich ist, was wiederum an anderen Faktoren liegt, die diese Beziehung weiter beeinflussen, wie z.B. die Begabung der LernerInnen, die Effizienz ihrer Lernstrategien, die Qualität der Instruktion und die inhärente Herausforderung für den/die individuelle/n LernerIn die Sprache zu lernen (vgl. ebd.).

In dieser Arbeit soll aber nicht weiter allgemein die Rolle der Motivation zum Fremdsprachenlernen behandelt werden, sondern abschließend im Kontext des Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit. Abeysekera/Dawson versuchen diese nötige Brücke von Motivation im Fremdsprachenlernen zum Untersuchungsgegenstand zu schlagen:

„The flipped classroom’s success relies upon students undertaking substantial out-of-class work – and being motivated to do so independently. [...] SDT [Self-

determination theory] represents a useful theoretical lens for musing about flipped classrooms. The application of SDT to the flipped classroom approach lies in the emphasis it place on students' level of motivation to be an outcome of their learning environment which can either promote or impede the satisfaction of their basic cognitive needs."

(Abeysekera/Dawson 2015: 4; vgl. Deci/Ryan 2008). Die drei grundlegenden kognitiven Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie von Deci et al. sind dabei Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Abeysekera/Dawson behaupten, dass eine *Flipped Classroom* Umgebung eine höhere Motivation hervorrufen kann, weil dadurch inhärent ein Umfeld von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit geschaffen wird (vgl. Abeysekera/Dawson 2015: 4). Sie argumentieren folgendermaßen: Der traditionelle Unterricht (bzw. Vorlesung) stellt sich oft dar als eine passive, wissensübertragende Erfahrung, welche häufig jede Art von Autonomie und eigener Kompetenzentwicklung außen vor lässt. Außerdem haben verschiedene Studien bereits gezeigt, dass fremdkontrollierte Lernumgebungen oft schlechter geeignet sind um komplexe, kreative Lernprozesse in Gang zu bringen. Der *Flipped Classroom* bietet dabei genau das Gegenteil vom traditionellem Unterricht an. Da Studierende im *Flipped Classroom* aktive TeilnehmerInnen sind und einen größeren Bezug zum Instruktor und zu den anderen LernerInnen herstellen müssen, führt dies zu einer größeren gewünschten sozialen Eingebundenheit (vgl. ebd.: 4–7). Sie kommen also zu folgender Schlussfolgerung: „Learning environments created by the flipped classroom approach are likely to satisfy student needs for competence, autonomy and relatedness and, thus, entice greater levels of intrinsic motivation“ (ebd.: 5).

Es lässt sich also festhalten, dass es unterschiedliche Faktoren für die Erstellung einer möglichst ‚optimalen‘ Lernumgebung gibt und theoretisch behauptet wird, dass der *Flipped Classroom* in seiner Gestalt und Vorgehensweise bereits die Grundvoraussetzung für eine motivierende Lernerfahrung mitbringt. Fraglich ist aber immer noch, ob das in der Praxis wirklich genauso zu bestätigen ist. Deshalb soll wie bereits erwähnt der Faktor der Motivation in den empirischen Untersuchungen dieser Arbeit genauer untersucht werden (vgl. u.a. Kapitel 3.4.2 und 3.5.2).

2.1.4.4 Lernevaluation im autonomen Fremdsprachenlernen

Abschließend soll noch die Frage beantwortet werden, auch zur Komplettierung der vorherigen Untersuchung der Lernumgebung, wie eine angemessene Lernevaluation im autonomen Fremdsprachenlernen aussehen kann.

Die grundsätzliche Evaluation von sprachlichen Kompetenzen von LernerInnen kann u.a. die akkurate Einstufung, die Diagnose von Stärken und Schwächen, die Messung des Lernfortschritts, die Effizienz festgelegter Lernwege sowie die Leistungsmessung betreffen (vgl. Burwitz-Melzer 2010: 228). Burwitz-Melzer weist aber auch darauf hin, dass in „sehr instruktionistisch (input-)geprägten Lehrverfahren, die meist stark an einer linearen Progression ausgerichtet sind, [...] die Fremdevaluation durch Lehrer, Lehrmaterialien und Prüfungen eine größere Rolle als die Selbstevaluation [spielt]“ (ebd.). Konstruktivistische Lernverfahren (wie der *Flipped Classroom* hier) stellen jedoch eher den/die LernerIn in den Mittelpunkt und es wird deshalb als am Sinnvollsten erachtet, Lernziele und Kompetenzen aufgabenorientiert anhand von überprüfbaren Deskriptoren zu evaluieren. Dabei werden die individuellen Bedingungen der LernerInnen (Stärken und Schwächen, Interessen, Möglichkeiten, Lernverfahren – und umgebungen) am besten berücksichtigt (vgl. Burwitz-Melzer 2010: 229; Kleppin 2008).

In einer Untersuchung zu Bewertungen und Unterstützung in autonomen Lernumgebungen an einer Universität identifizierte Thevs 2012 weitere Formen im Hinblick auf individuelle Lernprozesse. Diese sind u.a.

- **Prozessorientierte Unterstützung** (d.h. Unterstützung und Kontrolle beispielweise im Zeitmanagement)
- **Konzeptorientierte Unterstützung** (d.h. Einführungsveranstaltungen und Einstufungstests)
- **Leistungsorientierte Unterstützung/Selbstreflexion** (d.h. Unterstützung und Kontrolle beispielweise durch Lerntagebücher und Portfolios)
- **Leistungsmessung** (zur Überprüfung des Lernfortschritts und der Effektivität der geplanten Lernmaßnahmen; es wird interessanterweise angemerkt, dass dies oft als ein Eingriff in das autonome Lernen durch die LernerInnen empfunden wird, aber trotzdem hilfreich ist bzw. sein kann)
- **Lehrer-Feedback** (Unterstützung im Sprachlernprozess, Strukturierung der autonomen Progression, (positives) Feedback)

- **Leistungsbewertung** (als ‚Ziellinie‘ am Ende des Semesters in Form von Tests)
- **Finanzierung** (keine ‚Form‘ von Evaluation, aber trotzdem bemerkenswert: da individuelle Evaluation von autonomen Lernen aufwändiger sein kann, darf auch der wirtschaftliche Aspekt nicht missachtet werden; *Selbstevaluation* kann aber auch einen kostensparenden Effekt haben)

(vgl. ebd.: 107–115).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es in der Lernevaluation im autonomen Fremdsprachenlernen sowohl Fremd- als auch Selbstevaluation bedarf, formale Leistungsmessung genauso wichtig ist wie individuelles Feedback und strukturelle Unterstützung genauso wie inhaltliche. Interessant ist zudem noch festzuhalten, dass in einer lernerzentrierten Umgebung wie dieser eine aufgabenorientierte Evaluation empfohlen wird. Darauf aufbauend wird in Kapitel 2.1.6 noch das Phänomen des *Task-Based Language Teaching* Erwähnung finden. Zuvor soll aber noch kommunikative Kompetenz und *Communicative Language Teaching* behandelt werden.

2.1.5 Kommunikative Kompetenz, Sprachwissen und *Communicative Language Teaching*

Es wird nun die Frage beantwortet, was unter kommunikativer Kompetenz und Sprachwissen verstanden wird. Es wird weiterhin *Communicative Language Teaching* (CLT) als wichtiger Ansatz des Fremdsprachenlernens vorgestellt, um darzustellen, wie sich die Ziele des CLT im *Flipped Classroom* umsetzen lassen können.

Warum ist es nötig den Begriff der ‚kommunikativen Kompetenz‘ im Rahmen dieser Arbeit zu beleuchten? Es ist vor allem wichtig, weil das Ziel vom *Communicative Language Teaching* kommunikative Kompetenz ist. Das Ziel der kommunikativen Kompetenz ist zudem im *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) fest verankert (vgl. Council of Europe 2001: 108–130). Der europäische Referenzrahmen gliedert dabei die übergeordnete kommunikative Kompetenz in die Komponenten linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen (vgl. ebd.: 108). Dies deckt sich zum Teil auch mit der verwendeten Unterteilung des Begriffs von

Canale/Swain aus dem Jahre 1980 in grammatische, soziolinguistische (soziokulturelle und Diskurskompetenz) und strategische Kompetenz (vgl. Canale/Swain 1980: 28–31). Eine Weiterentwicklung des (an vielen Stellen in der Literatur stets präsenten) Modells von Canale/Swain ist die Arbeit von Bachman/Palmer, welche ein Modell von *communicative language ability* einführen (vgl. Bagarić/Djigunović 2007: 98). Diese *language ability* umfasst dabei sogenanntes *language knowledge* (vgl. ebd.). Dieses Sprachwissen teilt sich weiter in organisatorisches Wissen (also grammatisches und textliches Wissen) und pragmatisches Wissen (also funktionales und soziolinguistisches Wissen) (vgl. ebd.: 98–99). Da die verschiedenen Beispiele der unterschiedlichen Kategorien ein guter Anhaltspunkt für die Umsetzung der zu entwickelnden Erklärvideos im *Flipped Classroom* sein können, soll das Modell von Bachman/Palmer hier kurz schematisch dargestellt werden (vgl. Bachman/Palmer 1996: 68):

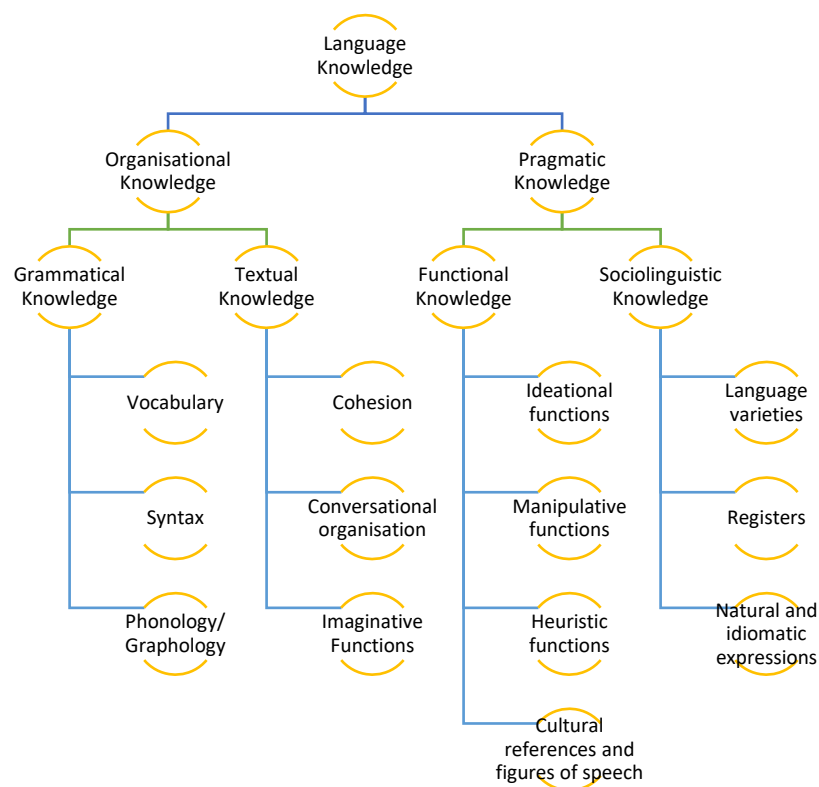


Abbildung 3 - Language Knowledge (eigene Darstellung nach Bachman/Palmer)

Da nun ein Einblick gegeben werden konnte, was unter kommunikativer Kompetenz und Sprachwissen zu verstehen ist, soll nun noch eine zielführende Umsetzungsmöglichkeit von kommunikativer Kompetenz vorgestellt werden, das *Communicative Language Teaching* (CLT). In der Entwicklung war CLT eine Antwort auf die *audio-lingual method*, welche eher die Entwicklung bzw. den

Erwerb von grammatischen Strukturen und Aussprache im Mittelpunkt stehen hatte (vgl. Banciu/Jireghie 2012: 94). CLT hingegen legt den Fokus vor allem auf Sprachgebrauch (vgl. ebd.). Richards/Rodgers merken an, dass CLT eher als Ansatz statt als Methode gesehen werden sollte. Es beinhaltet diverse Prinzipien, welche den kommunikativen Ansatz von Sprache und Fremdsprachenlernen umsetzen (vgl. Richards/Rodgers 2007: 172). Diese sind:

- „Learners learn a language through using it to communicate.
- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
- Fluency is an important dimension of communication.
- Communication is a process of creative construction and involves trial and error.“

(ebd.). Wenn wir dies also zusammenfassen und auf unseren Ansatz hier übertragen wollen, lässt sich feststellen, dass CLT und die Ziele von kommunikativer Kompetenz in vielen Punkten den Features des *Flipped Classroom* entspricht: Vor allem im Präsenzteil des *Flipped Classroom* lassen sich die Ziele des CLT umsetzen. Das unterstreicht zudem die didaktische Sinnhaftigkeit. Es soll also versucht werden im Medien- und Taskdesign des weiteren Teils dieser Arbeit auf die Ziele und Prinzipien von CLT möglichst umfassend einzugehen. In Hinsicht auf das Taskdesign soll nun abschließend noch *Task-Based Language Teaching* vorgestellt werden, was im Grunde ebenfalls eine Weiterentwicklung oder Form von CLT ist (vgl. ebd.: 174).

2.1.6 *Task-Based Language Teaching*

Als letzten Punkt in diesem Unterkapitel sollen nun noch Aufgaben, also *Tasks* und *Task-Based Language Teaching* vorgestellt und untersucht werden. Im *Flipped Classroom* sind Aufgaben ein wichtiger Bestandteil des Konzepts – sie können begleitend zur Phase vor dem Unterricht eingesetzt und selbstverständlich auch im Unterricht genutzt werden. Im hier geplanten Umsetzungsdesign ist zudem auch vorgesehen, eine Aufgabe mit den Erklärvideos zu verbinden. Es muss also die Frage gestellt werden, was eine Aufgabe ist und was hinter dem dazugehörigen Konzept des *Task-Based Language Teaching*, also dem aufgabenbasierten Fremdsprachenlernen, steckt.

Nunan schlägt folgende Definition einer *pädagogischen* Aufgabe vor:

„[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.“

(Nunan 2004: 4). Die Definition rahmt das Phänomen einer Aufgabe im Fremdspracherwerbskontext zwar gut ein, gibt aber noch zu wenig Hinweise auf eine konkrete Umsetzung. Hilfreicher ist daher die Definition von Ellis, welche eine Aufgabe eher nach nötigen Kriterien definiert. Eine Aufgabe muss also folgende Bedingungen, vor allem im Kontext des *Task-Based Language Teaching*, erfüllen:

- The primary focus should be on ‚meaning‘ (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances).
- There should be some kind of ‚gap‘ (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning).
- Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity.
- There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as means for achieving the outcome, not as an end in its own right).

(vgl. Ellis 2009: 223). In einer weiteren späteren Arbeit ergänzt Ellis u.a. noch folgende Punkte:

- A task is workplan (i.e. a plan for learner activity).
- A task involves real-world processes of language use.
- A task can involve any of the four language skills (i.e. listening, reading, producing oral or written text or a combination of receptive and productive skills).
- A task has a clearly defined *communicative* outcome.

(vgl. Ellis 2003: 9–10, eigene Hervorhebung). Es wird also deutlich, wie vielfältig die Ansprüche bzw. Anforderungen an eine Aufgabe sein können, von Umsetzungsmöglichkeiten bis hin zu Zielen. Nennenswert ist aber vor allem der Bezug zu echten, lebensnahen Problemen bzw. Aufgaben, das Einbeziehen von allen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens (rezeptiv und produktiv) und die klaren Ziele. Diese Kriterien stellen demnach eine gute Grundlage für die Umsetzung von konkreten Aufgaben in Kapitel 3 dar.

Weiterhin wird angemerkt (wie schon im vorherigen Kapitel besprochen und durch die o.g. Definition deutlich gemacht), dass *Task-Based Language Teaching* eine klare Weiterführung von *Communicative Language Teaching* ist und die Basis für ein komplettes Sprachcurriculum bilden kann (vgl. ebd.: 30).

In der konkreten Umsetzung von *Task-Based Language Teaching* schlagen Feez und Richards/Rodgers u.a. folgende Schlussfolgerungen vor:

- The focus is on the process rather than product.
- Basic elements are purposeful activities and tasks that emphasize communication and meaning.
- Learners learn language by interacting communicatively.
- Activities and tasks can be either: those that learners might need to achieve in real life; those that have a pedagogical purpose specific to the classroom.
- The difficulty of a task depends on a range of factors including the previous experience of the learner, the complexity of the task, the language required to undertake the task, and the degree of support available.

(vgl. Richards/Rodgers 2007; vgl. Feez 1998). Nicht nur entspricht *Task-Based Language Teaching* in fast allen Punkten den Umsetzungsprinzipien des *Flipped Classroom*, es bietet auch eine gute theoretische Grundlage für die Gestaltungsmöglichkeiten einer didaktisch fundierten Aufgabe. Das Thema ließe sich noch genauer spezifizieren, z.B. detaillierter in *Tasked-Based Language Teaching & Writing* (vgl. u.a. Byrnes/Manchón 2014: 1–4), in andere Unterkategorien, wie z.B. *Problem-Based Learning* (vgl. u.a. Larsson 2001: 4) oder Erweiterungen wie z.B. *Technology and Task-Based Language* (vgl. Lai/Li 2011: 498–500). Jedoch sind die hier gewonnenen Erkenntnisse ausreichend für die Umsetzung und der Fokus liegt zudem auch auf dem Medium der Erklärvideos – welche im nun folgenden Kapitel 2.2 ausführlich theoretisch besprochen werden.

2.2 Erklärvideos

Nach theoretischer Betrachtung des Kontexts in Form des *Flipped Classroom*, werden hier nun die Erklärvideos als Medium für einen Englisch Selbstlernkurs theoretisch begründet und mögliche Gestaltungsmerkmale, -prinzipien und Inhalte abgeleitet.

2.2.1 Mediendidaktische Perspektive: Vom Video zum Erklärvideo

Das Medium Video wird hier allgemein im lerntheoretischen Kontext eingeordnet und der Frage nachgegangen, wie sich Erklärvideos abgrenzen lassen und was aus bestehender Literatur für die hier vorliegende Zielstellung zu nutzen ist. Es soll auf verschiedene kognitive Theorien zum Lernen mit Medien (insbesondere multimedialer Videos) eingegangen und unterschiedliche Gestaltungsprinzipien gebildet werden. Die Frage ist nach wie vor, welche Gestalt Erklärvideos überhaupt annehmen können. Mit der Zielstellung dieser Arbeit ist es nicht möglich, einen allumfassenden Überblick des Forschungsstands aller theoretischen Felder zu geben, da das Ziel nicht die Analyse von bestehenden Videos ist, sondern Hinweise auf die Gestaltung neuer Videos zu finden. Dazu sollen stattdessen möglichst viele Aspekte eines Videos (z.B. Darbietung der Inhalte, Sprechertext, Visualisierung etc.) abgedeckt und theoretisch begründet werden. Die Auswahl der hier vorgestellten Gebiete umfasst dabei relevante Theorien und Eigenschaften von Videos zum (Fremdsprachen-)Lernen.

2.2.1.1 Videos als (Fremdsprach-)Lernmedium und Abgrenzung

Das Medium ‚Video‘ ist weder an sich neu, noch ist es eine wirklich neue Form des Fremdsprachenlernens. Zur mediendidaktischen Hinführung des hier verwendeten Begriffs ‚Erklärvideo‘ sei zunächst aber auf eine schematische Einordnung von Wolf hingewiesen:

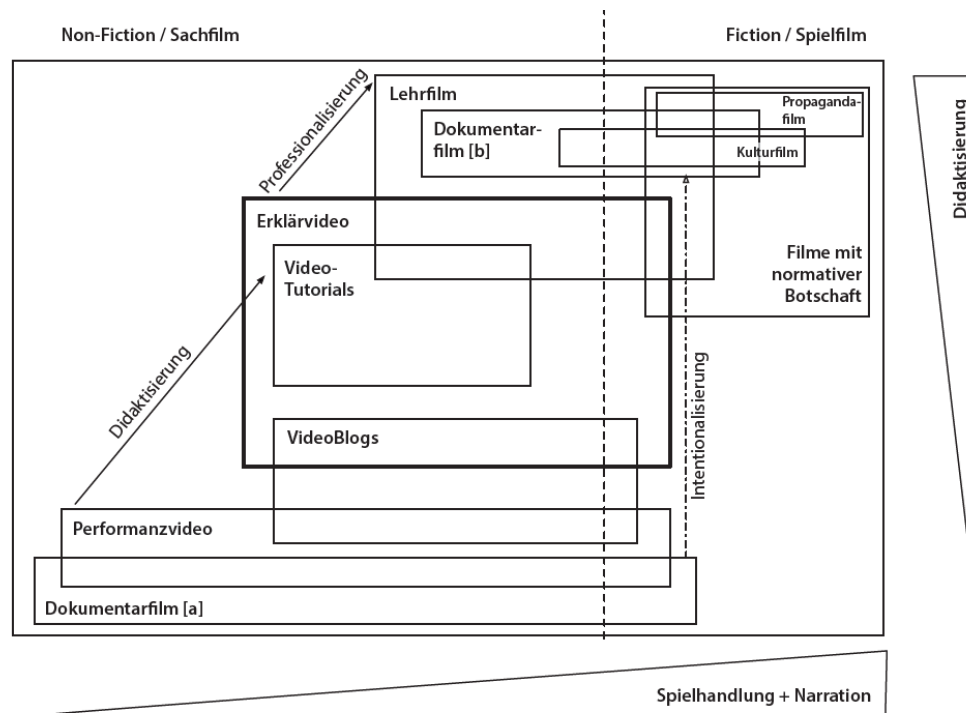


Abbildung 4 - Schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate (nach Wolf)

(Wolf 2015: 123). Die Filmtypen werden dabei nach Grad der Narration und Didaktisierung eingeordnet und in Sachfilme und Spielfilme unterteilt. Lehrfilme sind dabei überwiegend professionell produzierte Filme, z.B. auf DVD oder online. Unter- bzw. Teilformen sind Dokumentar- und Kulturfilme, z.B. Tierfilme, die allerdings wiederum nicht zwingend erklärend oder instruierend sein müssen. Performanzvideos dokumentieren nur das gelingende Handeln, sind aber ohne didaktische Reflektion gestaltet, es kann aber durch Beobachten und Nachahmen mitunter trotzdem gelingen, daraus zu lernen (vgl. ebd.: 122–123). Erklärvideos werden hingegen folgendermaßen genau definiert:

„Erklärvideos sind eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden.“

(ebd.: 123). Es sei dabei auf die Eigenschaft der Eigenproduktion hingewiesen sowie auf den Fokus auf die Erklärung von Handlungswissen oder abstrakten Konzepten. Dies soll später in der Umsetzung auch konkret so beachtet werden. Abzugrenzen sind Erklärvideos noch von Video-Tutorials (z.B. Softwaretutorials oder zunehmend populär z.B. auch etwa ‚Schminktutorials‘), in welchen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit vorgemacht wird (vgl. ebd.). Eine eigene Definition für den Zweck und Kontext

dieser Arbeit (d.h. Erklärvideos zum Fremdsprachenlernen im *Flipped Classroom*) erfolgt aber nach umfassender theoretische Reflektion noch in Kapitel 2.3.5.

Im eben genannten (Fremdsprach-)Lernkontext hat es in der Vergangenheit bereits viele verschiedene Arten der Verwendung von Video gegeben. Schon Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre wurde postuliert:

„Because it can present a total communicative situation, video has been recognized as a valuable resource for intensive language study. A relatively recent trend is to use the medium to stimulate oral and written communication among students.“

(Stempleski/Arcario 1992: 7; vgl. Stempleski/Tomalin 1989).¹¹ Man könnte also davon ausgehen, dass man in diesem hier vorgestellten Szenario eigentlich nichts Neues behandelt und einfach auf alte, bereits wissenschaftlich untersuchte Phänomene zurückgegriffen werden könnte. Und tatsächlich, es steht außer Frage, dass es bereits praktische Erfahrungswerte und theoretische Erkenntnisse zu Thema Video im Fremdsprachlernkontext gibt. Allerdings gilt zu berücksichtigen, dass hier sowohl der hier vorgestellte Kontext als auch die konkrete Gestaltung des Videos neuartig sind. Der Vorteil ist aber, dass man sich für die Gestaltung der neuartigen Erklärvideos die Erkenntnisse vergangener Forschung dennoch zu Nutze machen kann. Goldstein/Driver ergänzen jedoch kritisch zur damaligen Verwendung von Video im Fremdsprachenunterricht:

„Back in the early 1990s, video was seen as a reward, a form of light relief. It was viewed as a leisure-time activity probably because of its association with television and the idea of passive viewing. You typically showed a video on a Friday afternoon after a hard week's grammar [...] there was not necessarily any task designed around it [...] the video was poorly exploited and not integrated into the lesson.“

(Goldstein/Driver 2015: 1). Denn auch die Rolle des Videos hat sich seitdem stark verändert. Stephan Apkon schreibt in seinem Buch *The Age of the Image - Redefining Literacy in a World of Screens*: „What we are now seeing is the gradual ascendance of the moving image as the primary mode of communication around the world: one that transcends languages, cultures and borders“ (Apton 2013: 24). Thaler verweist zudem auf das bekannte Zitat eines der berühmtesten

¹¹ Laut Goldstein/Driver geht die Verwendung und Forschung von Videos zum Fremdsprachenlernen sogar noch viel weiter zurück: „The earliest paper we could find on the subject dates back to 1947: ‚J.E. Travis, ‚The use of the Film in Language Teaching and Learning‘, ELT Journal, 1, 6 (1947): 145-9““ (vgl. Goldstein/Driver 2015: 1).

Filmmacher hin: „Why is a short film a perfect medium for teaching English as a foreign language? The simple though tautological answer is... because it is short, and it is film. ‚If it moves, they will watch it‘ (Andy Warhol).“ (vgl. Thaler 2017: 7).

Es lassen sich allerdings auch in früherer Literatur Ansätze finden, die für den heutigen Einsatz von Videos zum Fremdsprachenlernen noch genauso gelten wie damals. Goldstein/Driver weisen dafür auf einen Forschungsbeitrag von Jane Willis hin, welcher folgende Rollen von Videos herausarbeitet hat (vgl. Willis 1983; vgl. Goldstein/Driver 2015: 3):

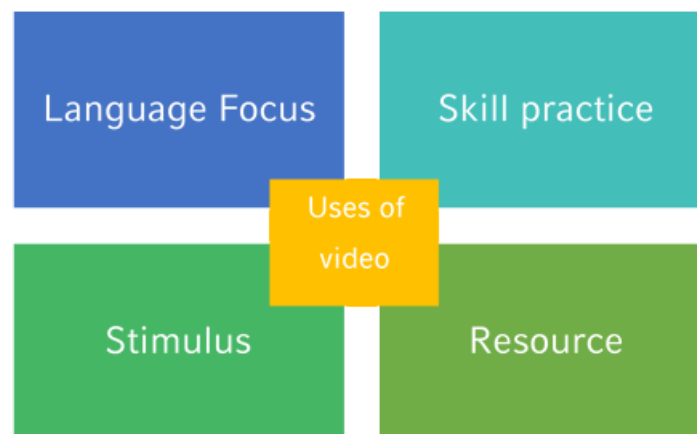


Abbildung 5 - Key roles for video in the classroom (eigene Darstellung nach Willis)

Die Darstellung fokussiert die Verwendungsmöglichkeiten von Video zum Fremdsprachenlernen also auf verschiedene Bereiche. *Language Focus*, d.h. neue Grammatikstrukturen oder Vokabular werden, fast wie eine Audiosequenz, im Kontext erfahren. *Skill practice*, d.h. es soll Hörverstehen geübt werden (und zum Teil Leseverstehen), genau wie Sprechen als Modell im Video (und zum Teil Schreiben) im Mittelpunkt steht. *Stimulus*, d.h. das Bewegtbild fungiert als Katalysator um Engagement im Klassenzimmer hervorzurufen, z.B. in Form von Diskussionen oder Zusammenfassungen. Und letztlich *Resource*, d.h. das Video ist eine Informationsquelle für neue Information und bereitet die LernerInnen auf weitere Aufgaben oder Projektarbeit vor. Es wird interessanterweise an dieser Stelle angemerkt, dass hier ein großer Bezug zu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) besteht; das bedeutet, dass die LernerInnen neues Weltwissen über das Lernen der englischen Sprache erwerben (vgl. Goldstein/Driver 2015: 3–4). Weiterhin wird hervorgehoben: „An extension of this function would be the use of video to provide direct instruction, such as in the case of the ‚flipped classroom‘“ (ebd., 4). Grund genug, sich diesen Aspekt in

Kapitel 2.2.4.3 dieser Arbeit genauer anzuschauen. Eine Herausforderung wird zudem sein, eventuell sogar *alle* vorgestellten Funktionen von Videos in einem Erklärvideo zu integrieren oder sogar zu vereinen.

Interessant ist auch die Frage nach Effektivität von Bildungsfilmen für die Wissensvermittlung im Unterricht. Es wird in der Literatur angemerkt, dass kaum Untersuchungen dazu vorliegen, die Lehrfilme mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden vergleichen. Metanalysen kommen zu dem Ergebnis, dass es keine bis wenige Vorteile im Vergleich gibt (vgl. Nieding et al. 2015: 150). Eine Studie von 2007 kam zu dem Ergebnis: „Wird ein Film jedoch zusammen mit dem Unterricht durch einen Lehrer kombiniert, kommt es zu einem höheren Wissenszuwachs im Vergleich zum Unterricht oder Film allein, auch dann, wenn der Film wiederholt gezeigt wird (vgl. Nieding et al. 2015: 150; vgl. Michel et al. 2007), was den Prinzipien von *Flipped Classroom* entspricht.

Doch welche unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten von Videos im *Fremdsprachenunterricht* gibt es? Henseler et al. nennen in ihrem Buch „Filme im Englischunterricht“ die Filmgenres Animations- und Kurzfilme, Trailer, Musikvideos, Werbespots, Dokumentarfilme und Literaturverfilmungen (vgl. Henseler et al. 2011: 147–251). Allgemein bescheinigen sie Filmen ebenfalls großes Potential für den Fremdsprachenunterricht, z.B. aus Gründen von Motivationspotentialen, kreativer Mitwirkung der Sinnbildung, der Lieferung von authentischen Sprech- und Schreibanlässen, der Ausbildung von Hör-Seh-Verstehen in der Fremdsprache und des Rechnungstragens der Lernerorientierung durch die Einbeziehung des Vorwissens und der Erfahrungen der SchülerInnen (vgl. ebd.: 15). Generell wird in der Arbeit aber deutlich, dass Filme eher als ein bereits vorgegebenes Medium gesehen werden (z.B. in Form von Dokumentarfilmen oder literarischen Filmen). Was bedeutet das? Das heißt es werden fremde, oft ‚authentische‘ Materialien genutzt, um die Lehr- und Lernziele des fremdsprachlichen Unterrichts zu erreichen (z.B. Förderung des Hör-Seh-Verstehens, narrative Kompetenzen, Ausbildung filmästhetischer Kompetenz, Förderung (inter-)kultureller Kompetenzen und Entwicklung kommunikativer Kompetenzen (vgl. ebd.: 15–21)) – ein Unterschied zu den oben definierten Erklärvideos.

Deshalb ist es an dieser Stelle besonders wichtig eine Abgrenzung zu finden: Da das explizite Ziel dieser Arbeit ist ein *Erklärvideo* zu *erstellen* (also wohl am ehesten der Kategorie *Resource* entspricht, siehe Abbildung oben) ist es in Teilen

z.B. von literarischen Videos zu unterscheiden. Dort sind die Ziele beispielsweise das Ansehen einer ‚authentischen‘ Filmszene aus einer Sitcom im Unterricht mit oder ohne direkte didaktisierte Aufgabe zur Entwicklung verschiedener fremdsprachlicher Kompetenzen. Die Formen und Ziele des neuen ‚Genres‘ Erklärvideo liegen aber wohl eher irgendwo zwischen animiertem Kurzfilm, Dokumentation und gefilmtem Lehrervortrag. Eine genauere Definition soll aber noch, aus *allen* hier gewonnenen theoretischen Erkenntnissen in Kapitel 2.3.5 erstellt werden. Dies alles bedeutet allerdings nicht, dass die Wirkung des Mediums aufgrund der ähnlichen Form genau die gleichen Vorteile als auch Komplexitäten innehaben kann: „Als audiovisuelle Texte weisen Filme durch ihre plurimediale Darstellungsform, d.h. die Verknüpfung sprachlicher, außersprachlich-akustischer und optischer Codes, ein spezifisches Wirkungs- und Funktionspotenzial auf, das den Englischunterricht in vielfältiger Weise bereichern kann“ (Lütge 2012: 13).

Wie genau kann so ein Erklärvideo jedoch aussehen? Man kann sich dafür beispielsweise zweierlei Arten von bestehenden Videos bedienen, *Animated Shorts* und *Infographic Films*. Ersteres beschreibt Klohn als meist kurze, animierte Filme, die mittels Grafiken und Bewegungen sowohl für Unterhaltung als auch für Bildung zum Fremdsprachenlernen geeignet sind (vgl. Klohn 2017: 139). Champoux nennt verschiedene Gründe, warum diese Filme wertvolles Lehrmaterial sein können, z.B. die Visualisierung, welche starke Bilder von Konzepten darstellen können oder Übertreibungen, welche abstrakte Konzepte mit visuellen Symbolen verbinden können (vgl. Champoux 2001: 81; vgl. Klohn 2017: 139). An anderer Stellen der Literatur finden sich ebenfalls Vorteile wie die gute Verfügbarkeit und Flexibilität im Einsatz, die Individualisierung durch die Vielfältigkeit der Themen und Formate und die Individualisierung des Sehprozesses durch Arbeit mit den Filmen an schulischen oder häuslichen Computern (vgl. Henseler et al. 2011: 149). Außerdem wird hier von ‚Minimalismus des Erzählens‘ gesprochen: „Die innere Kürze operiert mit Reduktion, Komplexitätssteigerung und Intensivierung“ (vgl. Heinrich 1998: 54; Groll ohne Jahrgabe).

Infographic Films hingegen werden folgendermaßen beschrieben:

„Infographic films, also referred to as videographics, are animated infographics, which are usually between two and five minutes long. The mixture of animated drawings, graphs or tables is mostly accompanied by an audio track and intends

to convey information about a specific topic or a complex issue. The audio gives further information and contextualizes the visuals.”

(Neumann 2017: 149). Es wird als Vorteil hervorgehoben, dass diese Form von Film komplizierte Problematiken in leicht ‚verdaulichen‘, visuell ansprechenden Kurzfilmen verarbeiten kann. Allerdings wird kritisch angemerkt, dass diese Videoform oftmals eine Vielzahl von Informationen enthält, sehr schnell präsentiert wird und somit zu einem *information overload* führen kann (vgl. ebd.: 150). Schon allein aus diesem Grund lohnt es sich im folgenden Kapitel die Theorie über *Cognitive Load* näher zu betrachten.

2.2.1.2 *Cognitive Load Theory*

Theorien von multimedialem Lernen gehen davon aus, dass die Informationspräsentation mittels unterschiedlicher Teilmedien durch unterschiedliche Zeichensysteme organisiert werden. Dies kann dem Lerner einen Vorteil beim Wissenserwerb in bestimmten Situationen erbringen (vgl. Nieding et al. 2015: 54). Eine der prominentesten dieser Theorien ist die sogenannte *Cognitive Load Theory*, welche von Chandler/Sweller entwickelt wurde (vgl. ebd.).

Nach dieser Theorie erfolgt die Weiterleitung eingehender Impulse im Gehirn über zwei Kanäle: Optische Eindrücke werden über den visuellen Kanal, verbale Informationen über den auditiven Kanal aufgenommen und verarbeitet (vgl. Wieser 2010: 17). Diese Informationen werden dem Arbeitsgedächtnis bzw. Kurzzeitgedächtnis zugeführt, welches in seinem Fassungsvermögen begrenzt ist. Es wird dabei in drei verschiedene Formen kognitiver Belastung differenziert: *Intrinsic*, *Extraneous* und *Germane Cognitive Load* (vgl. ebd.: 17–18). Diese drei Bereiche kognitiver Belastung fassen den gesamten *Cognitive Load* zusammen (vgl. Nieding et al. 2015: 60)

- ***Intrinsic Cognitive Load*:** Diese kognitive Belastung bezieht sich auf das Lernmaterial selbst. Die Elemente sind alle Komponenten, die bereits gelernt wurden oder noch zu erlernen sind. Beispielsweise stellt das Vokabellernen nach Sweller einen geringen *Intrinsic Cognitive Load* dar, zumal die einzelnen Wortpaare getrennt voneinander gelernt werden können (vgl. Sweller 1994). Die Schwierigkeit liegt hier allein in der Anzahl der zu erlernenden Vokabeln, ist aber auch vom Vorwissen abhängig (vgl. Nieding et al. 2015: 60–61). Ebenfalls ist die kognitive

Anforderung abhängig von der Komplexität der Thematik und der Vielschichtigkeit der Inhalte (vgl. Wieser 2010: 18).

- ***Extraneous Cognitive Load:*** Diese kognitive Belastung, auch lernirrelevante kognitive Belastung genannt, ist von der Art der Darbietung abhängig (vgl. Nieding et al. 2015: 62; Sweller/Chandler 1994). Je nach Darbietungsart kann ein Lernstoff leicht oder schwer verständlich sein – beispielsweise kann es problematisch sein, wenn die Lernumgebung ungünstig gestaltet ist (vgl. ebd.). Der Aufwand des Arbeitsgedächtnisses besteht darin, relevante Informationen herauszufiltern – und wird umso größer, je mehr ablenkende oder (für das Verständnis der Materie) belanglose Inhalte im multimedialen Lernpaket integriert werden (vgl. Wieser 2010: 18).
- ***Germane Cognitive Load:*** Dies bezeichnet die kognitive Belastung, welche zur Verarbeitung der Informationen (z.B. Aktualisierung vorhandener Wissensschemata oder Erzeugung neuer Daten) erforderlich ist (vgl. ebd.). Je höher die lernrelevante kognitive Belastung ist, desto besser fällt die Lern- bzw. Verständnisleistung aus. Außerdem ist der *germane cognitive load* für die Konstruktion und Automatisierung von Schemata im Langzeitgedächtnis nötig (vgl. Nieding et al. 2015: 62).

Welche Erkenntnisse kann man aus dieser Theorie für die Gestaltung der Lernumgebung und des Lernmediums ziehen? Nun, man könnte Vorwissen aktivieren, um die intrinsische kognitive Belastung möglichst niedrig zu halten, die Lernumgebung und das Lernmedium leicht verständlich und einfach gestalten (für einen niedrigen *extraneous cognitive load*) und mittels hoher Lernrelevanz den *germane cognitive load* erhöhen.

An dieser Stelle sei darüber hinaus noch auf die Studie von Abeysekera/Dawson verwiesen, welche die These aufstellen: „*Flipped Classroom* approaches may provide more opportunities to tailor instruction to the expertise of students, enabling more appropriate management of cognitive load“ (Abeysekera/Dawson 2015: 10). Als weiterer Grund für ein besseres kognitives Belastungsmanagement wird hier das Arbeiten in eigener Geschwindigkeit genannt.

Abschließend ist also anzumerken, dass die *Cognitive Load Theory* einen ‚weniger-ist-mehr‘ Ansatz verfolgt. Kritisch wird daher angemerkt, dass solch reduzierte Lernmaterialien hinsichtlich motivationaler und emotionaler Prozesse möglicherweise unzureichend gestaltet sind und die Lernleistung deshalb

gleichzeitig beeinträchtigt werden könnte (vgl. Nieding et al. 2015: 64–65). Es muss also eine Mischung aus Einfachheit und ansprechender Gestaltung gefunden werden. Weitere Einblicke in das multimediale Lernen soll folgendes Kapitel bieten.

2.2.1.3 *Cognitive Theory of Multimedia Learning*

Die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* von Richard E. Mayer ist neben der eben vorgestellten *Cognitive Load Theory* eine weitere zentrale Theorie zum multimedialen Lernen. Die Theorie beinhaltet drei verschiedene Annahmen der menschlichen Informationsverarbeitung (vgl. ebd.: 66). Diese sind:

- Die Verarbeitung der vom Menschen wahrnehmbaren Informationen verläuft über zwei unterschiedliche Kanäle. Ein verbaler und ein non-verbaler Kanal, denen jeweils ein unterschiedliches Kodierungssystem anhängt. Die Kodierung beschreibt, in welcher Symbolik die externen Repräsentationen vorliegen, z.B. Text, Bild oder Grafik. Oft kommt es zur Multikodierung, d.h., es werden ein Text und eine Grafik zusammen angeboten.
- Die kognitive Kapazität zur Verarbeitung der Informationen ist begrenzt. Dies trifft in erster Linie auf das Arbeitsgedächtnis zu (vgl. *Cognitive Load Theory*).
- Der Lerner muss sich aktiv mit dem Lernmaterial beschäftigen, um eine kohärente mentale Repräsentation ihrer vorhandenen Erfahrungen konstruieren zu können.

(vgl. Kohnen 2011: 23; vgl. Nieding et al. 2015: 68; vgl. Knapp 2010: 195; vgl. Mayer 2005).

Die Theorie von Mayer lässt sich in folgendem Modell schematisch darstellen:

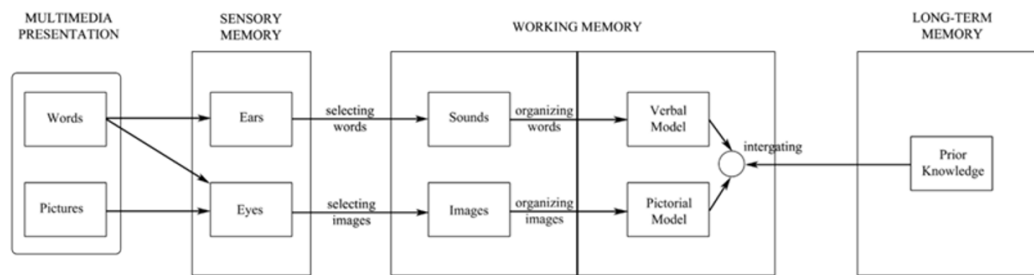


Abbildung 6 - Darstellung des Zusammenhangs der drei Gedächtnisspeicher und der eingehenden multimedialen Botschaft in der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens (nach Mayer)¹²

Beachtenswert sind die drei verschiedenen Gedächtnisspeicher: der sensorische Speicher, das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis. Die aus der Außenwelt in Form von Wörtern und Bildern eintreffenden Informationen werden mit Hilfe von Augen und Ohren im sensorischen Speicher aufgenommen und sehr kurz präsent gehalten (vgl. Nieding et al. 2015: 68). Im Arbeitsgedächtnis werden die Informationen bewusst verarbeitet, zwischengespeichert und modifiziert. Nachdem das Rohmaterial als visuelle oder auditive Repräsentationen in das Arbeitsgedächtnis gelangt sind, können mentale Transformationsprozesse zwischen den mental repräsentierten Tönen und Bildern stattfinden, also z.B. kann aus der auditiven Repräsentation ‚Hund‘ ein mentales Bild eines Hundes generiert werden (vgl. ebd.: 69). Die Weiterverarbeitung der im Arbeitsgedächtnis befindlichen Töne und Bilder erfolgt durch kognitive Organisationsprozesse, die zu verbalen oder piktorialen mentalen Modellen führen. Das Langzeitgedächtnis beinhaltet sämtliches Vorwissen und kann sehr große Informationsmengen über längere Zeiträume speichern, jedoch muss das dort gespeicherte Wissen in das Arbeitsgedächtnis gebracht werden, um aktiv zu werden (vgl. ebd.).

Aus der weiteren Forschung zur Theorie von Mayer (vgl. u.a. Mayer 2008; vgl. Mayer 2017) haben sich eine Reihe von Prinzipien des Multimedia-Lernens herauskristallisiert, z.B.:

- Das **Kohärenzprinzip** warnt vor einer Überfrachtung der Texte/Bilder mit unnötigen Informationen (vgl. *extraneous load* im vorherigen Kapitel)
- Das **Signalprinzip** hebt wichtige Informationen hervor und lenkt von irrelevanten Informationen ab

¹² Quelle der Grafik:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_\(Mayer,_2005\).png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_(Mayer,_2005).png) (Creative Commons Lizenz, letzte Überprüfung: 11.12.2017)

- Das **Redundanz-Prinzip** sagt z.B. aus, dass die gleichzeitige Darstellung von geschriebenem und gesprochenem Text lernabträglich ist, z.B. durch Untertitel
- Das **Multimediaprinzip (Multikodierung)** besagt, dass mit Texten und Bildern besser gelernt wird, als nur mit Textpräsentation. Sinnvolle Text und Bildkombinationen sind besonders lernwirksam.
- Das **Kontiguitätsprinzip** sagt aus, dass räumliche und zeitliche Nähe von Text-, Ton- und Bilddarstellungen den Wissenserwerb mehr fördert als eine getrennte Präsentation von Texten, Ton und Bildern. Deren gleichzeitige Präsentation verhindert eine geteilte Aufmerksamkeit (*split attention Effekt*).
- Das Prinzip der **individuellen Unterschiede** bezieht sich auf die anderen Prinzipien und gibt an, dass sich in Abhängigkeit der Lernereigenschaften (z.B. Vorwissen etc.) die Ausprägung der Prinzipien verändern kann.
- Das **Multimodalitäts-Prinzip** besagt, dass die audio-visuelle Darstellung bildlicher und textueller sprachlicher Informationen den Wissenserwerb mehr fördert, als die nur visuelle Darstellung der gleichen Information.
- Das **Personalisierungsprinzip** bezieht sich auf einen personalisierten Sprachstil und kann die Aufmerksamkeit erhöhen und somit das Lernen positiv unterstützen.
- Das **Segmentierungsprinzip** bekräftigt, dass Menschen besser lernen, wenn eine multimediale Lektion in kleinen Segmenten präsentiert wird, die in der eigenen Geschwindigkeit genutzt werden können.

(vgl. Kohnen 2011: 24; vgl. Mayer 2008; vgl. Mayer 2017: 405–411). Die *Cognitive Theory of Multimedia Learning* und die dazugehörigen Prinzipien stellen also eine hervorragende Grundlage für die Gestaltung eines neuen Lernmediums dar und sollen dementsprechend möglichst umfassend berücksichtigt werden, vor allem das Segmentierungsprinzip in Form von kurzen, komprimierten, multimedialen Inhalten, die in der persönlichen Geschwindigkeit genutzt werden können. Die Herausforderung ist allen Prinzipien gleichzeitig gerecht zu werden, allerdings scheint dies in der bis zu diesem Punkt geplanten Umsetzung durchaus möglich zu sein, wird aber in Kapitel 3 noch umfassend gezeigt und diskutiert.

2.2.1.4 Weitere Gestaltungsprinzipien

„Die Komplexität des Mediums Film stellt eine große Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht dar, denn Bilder in schneller Schnittfolge, musikalische

Untermalung, laute Geräusche und temporeiche fremdsprachliche Unterhaltungen in teilweise auch schwierigen Dialekten können das Filmverstehen erschweren.“

(Lütge 2012: 9). Wie aus diesem Zitat und den Prinzipien zu multimedialem Lernen von Mayer ersichtlich, gibt es bei der Erstellung von Videos vielerlei Aspekte zu beachten. Diese sollen hier weiter ergänzend vorgestellt werden. Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, alle möglichen unterschiedlichen Eigenschaften eines Videos in aller Ausführlichkeit herzuleiten und zu diskutieren. Jedoch existiert eine Forschungsarbeit, welche exakt diese unterschiedlichen Eigenschaften von Erklärvideos in ähnlichem Format wissenschaftlich hergeleitet und empirisch analysiert hat (vgl. Frühauf 2011). Diese Features der Videos sollen daher knapp vorgestellt werden und als Grundlage für Umsetzungsmöglichkeiten im späteren Teil dieser Arbeit dienen.

Visualisierungen

Als Visualisierung wird der Erzeugungsprozess von grafischen Darstellungen von Informationen sowie deren Zusammenhänge und inhärente Strukturen verstanden (vgl. Meinke 2008: 11; vgl. Frühauf 2011: 61). Als Vorschläge für effektive Visualisierung werden Tabellen, Diagramme, Piktogramme, Abbildungen und Animationen vorgeschlagen. Laut der sogenannten doppelten Kodierung werden Bilder im Gegensatz zu Wörtern besser behalten und erinnert – allerdings geschieht dies selbst bei einer attraktiven und aufmerksamkeitserregenden Informationspräsentation nicht immer automatisch (vgl. Kerres 2005: 158; vgl. Frühauf 2011: 61).

Schriftlicher Text

In der Studie spielten Texte in den audiovisuellen Lernvideos eine untergeordnete Rolle. Es wird kritisch angemerkt, dass die LernerInnen durch das Lesen von Texten abgelenkt und zusätzlich gebunden sein könnten, was wiederum dazu führen kann, dass weniger Zeit für die intensive Verarbeitung von Visualisierungen zur Verfügung steht (vgl. Kritzenberger 2005: 69–71; vgl. Frühauf 2011: 92).

Gesprochener Text

Als wichtiger als der geschriebene Text wird für audiovisuelle Lernvideos der Sprechertext gesehen, weil er die Informationen und das Wissen anders als geschriebener Text nicht im bildlich-visuellen Kanal, sondern im auditiv-verbalen

Kanal verarbeitet und somit der bereits genannte *split attention effect* verhindert wird. Des Weiteren hat der Einsatz von gesprochenen Texten innerhalb der Lernumgebung Einfluss auf die Aufmerksamkeit, das Aktivierungsniveau und das Sehverhalten des Betrachters (vgl. Niegemann et al. 2008: 196; vgl. Frühauf 2011: 95)

Audio (Musik und Soundeffekte)

Musik wird allgemein aufmerksamkeitssteigerndes und motivationsförderndes Potential nachgesagt und es kann, genau wie Soundeffekte, ein Hilfsmittel für das Darstellen und strukturieren bzw. das Rückmelden von Inhalten sein (vgl. Niegemann et al. 2008: 197; vgl. Frühauf 2011: 102–106). Allerdings kann es ebenfalls möglich sein, dass gemäß des vorgestellten Kohärenzprinzips Musik und Sound als irrelevantes Gestaltungselement gesehen werden kann (vgl. Kritzenberger 2005: 64; vgl. Frühauf 2011: 104).

Storytelling

Storytelling wird als „ein Kommunikationsverfahren, das auf der emotional engagierten Darstellung eines für den Erzähler bedeutungsvollen Geschehens beruht, an dem er selbst beteiligt war, von dem er gehört oder gelesen hat oder das er sich in seiner Vorstellung ausmalt“ (vgl. Kritzenberger 2005: 122; vgl. Frühauf 2011: 110). Durch eine narrative Vorgehensweise können Zusammenhänge von Informationsbausteinen verdeutlicht, und die Aufmerksamkeit des Zuschauers gegenüber den deskriptiven Präsentationen gewährleistet werden (vgl. Spierling 2006: 251; vgl. Frühauf 2011: 112). Es ist zudem ratsam, den Lernenden zu Beginn der Einheit Informationen über den Kontext zu liefern (vgl. Frühauf 2011: 112), denn: „Die Verarbeitung der neuen Eindrücke und deren Vergleich mit seinen Erwartungen regen [...] die eigenen Gefühle, Gedanken und Ideen an“ (Kritzenberger 2005: 123).

Metaphern

Metaphern finden in Lernvideos nicht nur im üblichen textlichen Sinne Verwendung, sondern werden eingesetzt, um einen Sachverhalt zu visualisieren und Analogien aufzuzeigen. Die begrifflich-visuelle Metapher überführt die visuellen Ähnlichkeiten eines Sachverhaltes oder eines Objektes in eine bildhafte Abbildung (vgl. Frühauf 2011: 114). Viele Sachverhalte besitzen aber keine eigenständigen visuellen Metaphern, da der Bildkommunikation möglicherweise keine visuellen Ähnlichkeiten zur Verfügung stehen, da der Ausgangsbegriff nicht

visuell repräsentiert ist, z.B. bei abstrakten Begriffen wie ‚Macht‘ oder ‚Erfahrung‘ (vgl. Frühauf 2011, 115).

Der Vollständigkeit halber sei noch anzumerken, dass die hier vorgestellten literaturbasierten Erkenntnisse der Studie zum Teil auch empirisch bestätigt werden konnten (zum Teil allerdings auch unklar, weil entweder nicht abgefragt oder in nicht aussagekräftigen Ergebnissen). Positiv für diese hier vorliegende Studie sei aber angemerkt, dass in den verschiedenen Quellen wichtige Hinweise für die Umsetzung der Erklärvideos gesammelt werden konnten. Ob sich die Potentiale der Gestaltungsmerkmale in der Praxis ebenfalls entfalten können, soll später empirisch untersucht werden.

2.2.2 Erklären

„Wenn du es nicht einfach erklären kannst, hast du es nicht gut genug verstanden.“ – Albert Einstein

Mit dem Ziel, *Erklärvideos* für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, muss auch der Begriff des *Erklärens* definiert und eingeordnet werden. Außerdem soll an dieser Stelle, und für die spätere Umsetzung, der Frage nachgegangen werden, wie (gutes) Erklären im unterrichtlichen Kontext funktionieren kann.

2.2.2.1 Definition und Modelle

Beschäftigt man sich mit dem Phänomen oder Konstrukt des Erklärens, führt in der Literatur in fast allen Untersuchungen kein Weg am Modell wissenschaftlicher Erklärungen, dem sogenannten deduktiv-nomologischen Modell nach Hempel und Oppenheim, vorbei (vgl. Hempel/Oppenheim 1948; vgl. Bartelborth 2007: 21). Es wird dort eine formale Struktur vorgeschlagen, in der eine Erklärung aus einem zu erklärenden Phänomen (Erklärungsgegenstand bzw. *Explanandum*) besteht sowie aus anerkannten allgemeingültigen Gesetzen und aus gegebenen Bedingungen, die die Anwendung dieser Gesetze erlauben. Die dem Kausalschluss zugrundeliegenden Gesetze und (erfüllten) Bedingungen (*Antezedens*) werden zusammen als *Explanans* bezeichnet (vgl. Hilbert et al. 2017: 440; vgl. Hempel/Oppenheim 1948). Wissenschaftliches Erklären ist also ein Zurückführen von Beobachtungen auf allgemeine Gesetze und ein Phänomen gilt genau dann als ‚erklärt‘, wenn es aus bereits Bekanntem kausallogisch gefolgert werden kann (vgl. ebd.). Jedoch lassen sich fast alle

geisteswissenschaftlichen Phänomene nicht im Rahmen dieses Modells ‚erklären‘, weshalb das Modell von Hempel und Oppenheim von verschiedenen WissenschaftlerInnen als zu verengend kritisiert wird (Hilbert et al. 2017: 440; vgl. Klein 2009).

Hilbert et al. schreiben daher folgerichtig, dass diese Theorie am Thema des ‚unterrichtlichen Erklärens‘ vorbei führt, da es nicht die Aufgabe der Didaktik ist, über die Gültigkeit fachwissenschaftlicher Theorie zu entscheiden und das deduktiv-nomologische Modell eher als rein wissenschaftstheoretisch gesehen werden sollte und somit kein Modell ‚schulischem Erklärens‘ ist (vgl. Hilbert et al. 2017: 440–441):

„Im Modell von Hempel und Oppenheim gibt es beispielsweise keine ‚Kriterien guten Erklärens‘: eine Erklärung kann dem Schema folgen oder nicht und nur im ersten Fall soll sie im Sinne des Autoren ‚wissenschaftlich‘ genannt werden [...] Für ‚didaktisch qualitätsvolles Erklären‘ werden dagegen oft Kriterien wie Verständlichkeit, Strukturiertheit und Adressatenbezogenheit genannt, die wiederum wissenschaftstheoretisch nur von untergeordneter Bedeutung sind, da das Kernkriterium hier die Gültigkeit ist.“

(ebd.: 441). Unter ‚unterrichtlichem Erklären‘ stehe daher eher die Vermittlung beziehungsweise die Verdeutlichung von Fachinhalten im Mittelpunkt und ist mit Synonymen wie „klarmachen, verständlich machen, vermitteln“ zu verbinden, während es bei der wissenschaftlichen Erklärung mehr um „schlussfolgern und herleiten“ geht (vgl. ebd.). Die ausführlichen Unterschiede bzw. Nuancierungen eines wissenschaftlichen versus eines unterrichtlichen Erklärkonzepts finden sich der Vollständigkeit halber in Appendix 8.1.2.

Daran anlehnend liegt auch im hier geplanten Medium des *Erklärvideos* wohl eher eine Art von „Erklären als Übertragen von Wissen“ vor (vgl. Kiel 1999: 148–156). Kiel stellt dazu ein Modell vor, welches in seiner Arbeit ebenfalls unter ‚didaktischem Erklären‘ eingeordnet wird. Kiel führt als Maxime für dieses Modell u.a. an: „Das bloße Übertragen einer Erklärung von einem Lehrer an einen Lerner ist ein ungeeignetes Mittel der Wissensvermittlung, wenn es nicht unterstützt wird durch flankierende Aktivitäten und Folgeaktivitäten der Verstehenssicherung und Verstehensspezifizierung.“ (ebd.: 149). Das Modell zu „Handlungen und Prozesse beim Erklären als Übertragen von Wissen“ wurde zum Zweck dieser Arbeit vereinfacht und im Folgenden schematisch dargestellt (vgl. ebd.: 157):

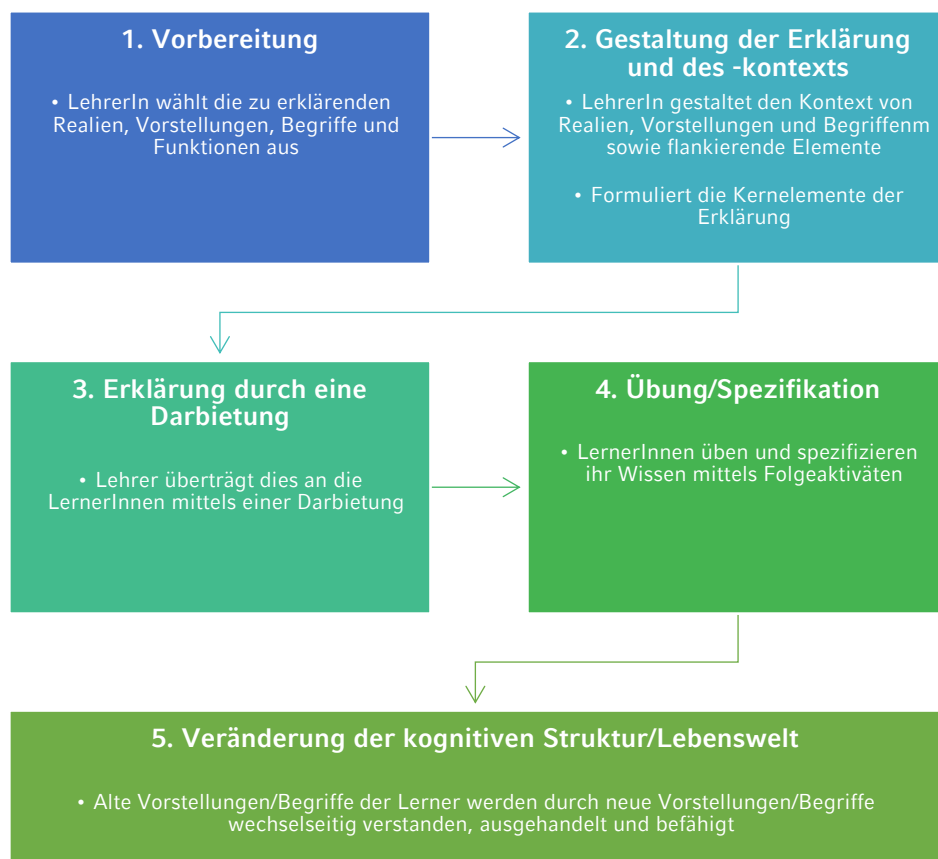


Abbildung 7 - Handlungen und Prozesse beim Erklären als Übertragen von Wissen (eigene Darstellung, vereinfacht nach Kiel)

Der Erklärprozess gliedert sich also in fünf verschiedene Phasen mit unterschiedlichen Handlungen: Als erstes bereitet die Lehrkraft die Inhalte, die erklärt werden sollen, sorgfältig vor, gestaltet im zweiten Schritt die Erklärung durch Hinzufügen eines Kontexts, die Formulierung der Kernelemente und der Gestaltung von flankierenden Aktivitäten, überträgt dies im dritten Schritt an die LernerInnen durch eine Darbietung, was im vierten Schritt von den LernerInnen geübt und spezifiziert wird und im fünften und letzten Schritt zu einer Veränderung der kognitiven Struktur und Lebenswelt durch die Interaktion von alten und neuen Vorstellungen und Begriffen der LernerInnen führt. Das hier für diesen Zweck vereinfachte Modell von Kiel soll eine weitere Grundlage für die Gestaltung der Erklärung in Kapitel 3 dieser Arbeit sein.

Um abschließend noch den Bezug zu Erklären im Fremdsprachenunterricht herzustellen, ist festzuhalten, dass sich die Fremdsprachendidaktik laut Appel schwer tut mit dem Begriff des Erklärens (vgl. Appel 2009: 33). Da jedoch nicht

bestritten werden soll, dass auch im alltäglichen Fremdsprachenunterricht erklärt wird und erklären zu können eine wichtige Kompetenz einer Lehrperson ist, lohne es sich dies näher zu betrachten (vgl. ebd.). Indes fokussiert sich Appel in seiner Arbeit eher auf die Betrachtungen von Interaktionen und Erklärungen und sieht darin ein Forschungsdesiderat für weitere Untersuchungen (vgl. ebd.: 46). Allerdings weist er auch darauf hin, dass sprachlicher Input nicht ausschließlich aus Sprachdaten bestehen müsse, sondern auch Beschreibungen und Erklärungen zu diesen umfassen könne (vgl. Appel 2009: 45–46; vgl. Allwright 1984: 165). Was im Allgemeinen Kriterien guten Erklärens sein können, soll im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

2.2.2.2 Kriterien guten Erklärens

Wie im vergangenen Kapitel bereits angedeutet, besteht noch keine eindeutige Klarheit darüber, was gutes, oder didaktisch qualitätsvolles Erklären ist. Nennenswert an dieser Stelle ist dabei das Projekt *FALKE* (Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären) der Universität Regensburg, welche sich (in Vergangenheit und vor allem in Zukunft) als Ziel gesetzt hat, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften vor allem nach diesen Aspekten empirisch und fachdidaktikübergreifend zu untersuchen (vgl. Krauss et al. 2017). Leider lagen zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit noch keine abschließenden Ergebnisse vor. Allerdings kann vorab bereits auf eine literaturbasierte Zusammenstellung von „Kriterien guten Erklärens“ von Fuchs hingewiesen werden, welche hier in Auszügen noch kurz vorgestellt und erläutert werden soll und weitere Hinweise für die konkrete Umsetzung liefert.

Fuchs nennt u.a. folgende „Kriterien guten Erklärens“ (vgl. Fuchs 2016: 16–18). Gute Erklärungen sollten:

- Gut vorbereitet sein, da ad-hoc Erklärungen schlechter behalten werden (vgl. Unruh 1968: 24)
- Bei komplexem Wissen maximale Hilfestellungen wie textliche Erläuterungen, Lösungsbeispiele und Veranschaulichungen bieten, die im Verlauf des Lernprozesses reduziert werden; wie bereits in Kapitel 2.1.3 erwähnt, wird dies im Fremdspracherwerbskontext auch als *scaffolding* bezeichnet (vgl. Wellenreuther 2010: 327; vgl. Pan et al. 2012)

- Auf Vorwissen der Lernenden aufbauen (vgl. Wellenreuther 2010: 328; vgl. Becker et al. 1976: 60; vgl. Ehlich 2009: 18; vgl. Hohenstein 2009: 40; vgl. Harren 2009: 154)
- Hinsichtlich der sprachlichen Formulierung einfach sein, aber in Bezug auf Inhalt (vgl. Becker et al. 1976: 56; vgl. Petersen/Ritscher 1996: 149)
- Im Sinne des roten Fadens gut gegliedert sein (vgl. Becker et al. 1976: 56; vgl. Petersen/Ritscher 1996: 149; vgl. Gage/Berliner 1984: 480–491)
- Sich auf das Wesentliche beschränken und dem formulierten Lernziel bzw. übergeordnetem Prinzip folgen (vgl. Becker et al. 1976: 56–57; vgl. Petersen/Ritscher 1996: 149; vgl. Grice 1979)
- Die Lernenden direkt ansprechen und sie mit einbeziehen (vgl. Becker et al. 1976: 56–57; vgl. Harren 2009: 154)
- Eine Offenlegung der Struktur, ein Ablaufschema, beinhalten (vgl. Gage/Berliner 1984: 494–495)
- Mit Beispielen angereichert werden (vgl. Becker et al. 1976: 62)
- Die Ziele der Erklärung beinhalten (vgl. Brown 1984: 143–145)
- Zu Zwischenfragen und Äußerungen animieren und diese zulassen (vgl. Becker et al. 1976: 61; vgl. Petersen/Ritscher 1996: 149)
- Vergleiche bringen oder die Lernenden dazu auffordern (vgl. Becker et al. 1976: 63)
- Möglichkeiten zur Anwendung bieten (vgl. ebd.: 64)
- Nicht zu schnell gesprochen werden (vgl. Petersen/Ritscher 1996: 149)
- Als multimodales Erklären durch Medien, nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel gestaltet werden (Petersen/Ritscher 1996: 149; vgl. Unruh 1968: 29; vgl. Brown 1984: 23–26; vgl. Klein 2009: 29)
- In authentische bzw. realitätsnahe Lebenssituationen und Anwendungssituationen eingebettet werden (vgl. Fuchs 2016: 18)
- Ökonomisch sein, d.h. die aufgewendete Zeit und der Ertrag müssen in einem passenden Verhältnis zueinander stehen (vgl. Scholz 2005: 34).

Diese Zusammenstellung möchte mit Sicherheit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, kann für den Zweck dieser Arbeit aber eine gute Orientierung bieten. Es fällt auf, dass sich einige der Prinzipien aus vergangenen Kapitel wiederfinden, beispielsweise die Vorteile der Multimodalität (vgl. dazu z.B. Kapitel 2.2.1.3) oder Elemente aus *Task-Based Language Teaching* (vgl. Kapitel 2.1.6) wie z.B. die Anwendung in realitätsnahen Szenarien. Außerdem soll kritisch angemerkt werden, dass sich die meisten der Punkte mit Erklärvideos im

Flipped Classroom zwar umsetzen lassen könnten, manche aber auch nicht. Dazu zählt z.B. „die Lernenden direkt ansprechen und sie mit einbeziehen“ - denkbar wäre hier möglicherweise nur das Ansprechen der LernerInnen über den Sprechertext im Erklärvideo. Was ebenfalls herausfordernd sein könnte, ist der Punkt „zu Zwischenfragen und Äußerungen animieren und diese zulassen“. Sicher sind z.B. Feedbackformulare in Lernmanagement Systemen zusätzlich zum Erklärvideo denkbar, allerdings haben diese nicht die direkte Interaktionsmöglichkeit im hier gemeinten Sinne. Möglicherweise steckt hier auch schon eine der Schwächen des zu entwickelnden Mediums - während in einer klassischen Unterrichtssituation der Erklärprozess individuell gestaltet und ad-hoc in verschiedene Richtungen durch die Lehrkraft gelenkt werden kann, sind Erklärvideos von sich aus starr und somit inhaltlich wenig flexibel und individualisierbar. Diese Punkte sollen aber im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch ausführlicher diskutiert werden. Festzuhalten ist nichtsdestotrotz, dass mit diesem Kapitel ein weiterer wichtiger Baustein für ein didaktisch sinnvolles Erklärvideo gelegt werden konnte. Im nächsten Schritt soll der Zweitspracherwerb noch etwas konkreter als in 2.1.3 diskutiert werden.

2.2.3 Zweitspracherwerb mit Erklärvideos

Verschiedene Theorien des Zweitspracherwerbs wurden bereits im Kontext des *Flipped Classroom* vorgestellt. Da wie bereits erwähnt eines der Hauptziele der zu entwickelnden Erklärvideos für einen Englisch Selbstlernkurs aber natürlich erfolgreicher Zweitspracherwerb ist, soll dieser Punkt hier noch einmal ausführlicher vorgestellt und diskutiert werden. Die Auswahl der Literatur zu Zweitspracherwerb wurde größtenteils bereits mit dem Fokus auf Erklärvideos, welche eine Form von *Input* sind (wie bereits in Kapitel 2.1.3 erwähnt) getroffen. Es geht hier also weder darum, einen umfangreichen Überblick über die Zweitspracherwerbstheorien und -literatur zu geben, noch exakt herauszufinden wie der Zweitspracherwerb mit Erklärvideos im Detail funktioniert. Die Frage ist viel mehr: Wie kann (erfolgreicher) input-basierter Zweitspracherwerb und die dazugehörige *Instruktion* funktionieren, da Erklärvideos wie in Kapitel 2.2.1 erwähnt ein Instruktionsmedium sind. Es soll also erneut geklärt werden, welche dieser Erkenntnisse man sich für die Entwicklung der Erklärvideos zu Nutze machen kann bzw. was muss im Hinblick auf das Design beachtet werden, damit Zweitspracherwerb mit Erklärvideos gelingen *kann*. Dafür soll im Folgenden u.a. auf die *comprehensible input hypothesis*, das *monitor model*, die *interlanguage*

hypothesis, noticing hypothesis sowie auf ‚Prinzipien‘ von instruktionsbasiertem Fremdsprachenlernen eingegangen werden.

Für das weitere Vorgehen ist erneut eine Definition von Zweitspracherwerb nötig. An dieser Stelle sei deshalb auf die für diese Arbeit gewählte Definition von Ellis in Kapitel 2.1.3 verwiesen. In der Literatur (siehe auch weiter unten) wird des Weiteren zum Teil noch zwischen ‚acquisition‘ (Zweitspracherwerb ohne Instruktion oder Zutun von außen) und ‚learning‘ (als instruiertes Lernen) unterschieden (vgl. Ellis 2015: 6–7) – da aber beide Prozesse oft gleichzeitig ablaufen, soll mit dem hier genannten Zweitspracherwerb, wie in der obigen Definition bereits angedeutet, beides gemeint sein.

Basierend darauf und um das Thema systematisch anzugehen, ist zunächst zu erwähnen, dass es natürliche Lernumgebungen zum Zweitspracherwerb geben kann (z.B. wenn man die Sprache in der Arbeit sprechen muss), es strukturbasierte Rahmen gibt (auch oft in Verbindung gebracht mit *focus-on-form*, also wenn zum Beispiel mit der bereits erwähnten *audio-lingual method* eher über Übersetzungen gelernt wird) oder kommunikative Ansätze, wie der in Kapitel 2.1.5 eingeführte Ansatz des *Communicative Language Teaching* (vgl. Lightbown/Spada 2013: 123–128). Unsere Lernumgebung und auch das Medium lassen sich dahingehend wohl dem dritten Ansatz zuordnen, wenngleich auch diskutiert werden kann, dass Erklärvideos auch eher behavioristischen Sprachlernansätzen der Nachahmung (vgl. ebd.: 103) zuzuordnen wären, die tatsächliche Umsetzung aber wesentlich umfangreicher und kommunikativer ist. Darüber hinaus wird Behaviorismus ohnehin als eine nicht ausreichende Theorie für den Zweitspracherwerb gesehen (vgl. Ellis 1997a: 31; vgl. Lightbown/Spada 2013: 106).

Wesentlich passender ist die bereits in Kapitel 2.1.3 vorgestellte *input hypothesis* bzw. noch umfassender das von Stephen Krashen eingeführte *monitor model* (vgl. Krashen 1985). Krashen beschreibt sein Modell mittels fünf Hypothesen (Lightbown/Spada 2013: 106; Königs 2010b: 323; Krashen 1985):

- In der ***acquisition/learning hypothesis*** folgert Krashen, dass wir Zweitsprachen genauso *erwerben* wie Kinder ihre Muttersprache, ohne weiteres Bewusstsein der sprachlichen Form. Wir *lernen* die Zweitsprache hingegen z.B. durch das Lernen von Regeln. Jedoch wird eine Fremdsprache laut Krashens Annahmen mehr *erworben* als *erlernt*.

- Die **monitor hypothesis** beschreibt, u.a. dass das bewusstgemachte abstrakte Wissen über Grammatik nur die Funktion der Überprüfung der Richtigkeit des Gelernten hat.
- Die **natural order hypothesis** bezieht sich auf Befunde dazu, dass Zweitspracherwerb in einer vorhersehbaren Abfolge geschieht und ähnlich der Reihenfolge der Strukturen der Muttersprache erworben werden.
- Die **comprehensible input hypothesis** sagt, dass Fremdspracherwerb nur stattfindet, wenn der Input verständlich ist und der Input (z.B. in Bezug auf Vokabular, grammatische Formen und Aussprache) nur leicht über dem aktuellen Sprachniveau des/der Fremdsprachenlernenden liegt (Krashen nennt es $x+1$).
- Die **affective filter hypothesis** trägt dem Umstand Rechnung, dass selbst wenn manche Menschen großen Mengen von verständlichem Input ausgesetzt wurden, sie trotzdem die Fremdsprache nicht erfolgreich lernen. Grund dafür ist der sogenannte affektive Filter, welcher eine metaphorische Barriere ist, welche die LernerInnen davon abhält, die Fremdsprache zu lernen. Dazu zählen z.B. Gefühle wie Angst oder negative Einstellungen. Ein/e LernerIn, welche/r z.B. gelangweilt ist, wird Input herausfiltern, welcher dann wiederum nicht für den Fremdspracherwerb genutzt wird.

Das *monitor model* wird von manchen Forschern als nicht empirisch überprüfbar kritisiert oder dass Krashen die falschen Schlussfolgerungen aus seiner Forschung gezogen habe (vgl. Lightbown/Spada 2013: 107). Es war und ist jedoch nach wie vor einflussreich auch für Ansätze wie *Communicative Language Teaching* und *Task-Based Language Teaching* (vgl. ebd.). Somit ist es auch für diese Arbeit relevant. Weiterhin wird angemerkt:

„Classroom research has confirmed that students can make a great deal of progress through exposure to comprehensible input without direct instruction. Studies have also shown, however, that students may reach a point from which they fail to make further progress [...] unless they also have access to guided instruction.“

(ebd.).

Die *interlanguage hypothesis* (von Selinker 1972) beschreibt Sprachlernprozesse, die ein individuelles sprachliches System (*interlanguage*) aus Elementen der

Mutter- und Zielsprache aufbauen. Dies findet sowohl auf der semantischen als auch auf der syntaktischen Ebene statt (vgl. Klippel/Doff 2012: 228). Interessant für diese Arbeit ist dabei der sogenannte *intake*, also wie und was die LernerInnen an gegebenem Input tatsächlich verarbeiten und in ihrem *interlanguage* System integrieren (vgl. Hedge 2014: 12).

Weiterhin stellt Ellis die Frage auf, welche Arten von Unterricht den größten Effekt auf die *interlanguage* haben. Er unterscheidet dabei zwischen *input-based* und *production-based instruction*, also Instruktion die eher darauf bezogen ist, dass Input verarbeitet wird oder Output generiert wird (vgl. Ellis 1997a: 84). Er verweist dabei auf ein Experiment von VanPatten/Cadierno, welche eine Gruppe von Lernern der ‚traditionellen‘ *production-based instruction* aussetzte und der anderen Gruppe der *input-based instruction* (die ProbandInnen mussten sich dafür Sätze in der Zielsprache anhören und darauf reagieren). Die Gruppe mit den inputbasierten Instruktionen schnitten sowohl beim anschließenden Verständnis als auch Produktionstest wesentlich besser ab (vgl. ebd.). Ellis folgert, dass diese Art von (*focus-on-form*) Instruktion, welche den Schwerpunkt auf den Input legt, sehr effektiv sein kann.

Die Studie hebt dabei auch Theorien von Zweitspracherwerb hervor, welche den Fokus auf bewusste Wahrnehmung von Input legen; in der englischsprachigen Literatur sprechen wir hier von *noticing*, *awareness* und *consciousness-raising* (ebd.: 85): „This term refers to attempts to make learners aware of the existence of specific linguistic features in the target language. One way in which this can be done is by supplying the learner with positive evidence [...or] negative evidence“ (ebd.). In seiner sogenannten *noticing hypothesis*, welche sich auf die Bewusstmachung auf die Form des Inputs bezieht, sieht Schmidt die nötige oder zumindest fördernde Bedingung dafür, dass *input* zu *intake* wird (vgl. Schmidt 1990: 142; vgl. Schmidt 1995: 149; vgl. Geist 2013: 27). Es geht dabei vor allem um die Bewusstmachung von (grammatikalischen) Strukturen, welche empirisch belegt zur Effektivierung des Aneignungsvorgangs beitragen konnten (vgl. Königs 2010a). Ellis stellt die bis hierhin gewonnenen Erkenntnisse schematisch so dar (vgl. Ellis 1997b: 119):

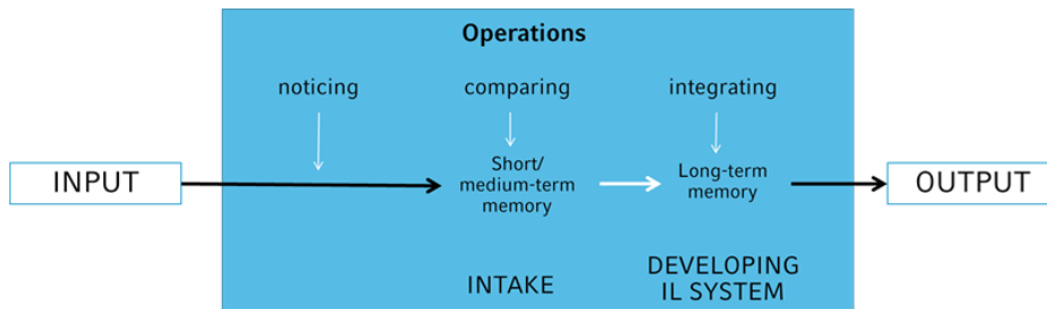


Abbildung 8 - Input Verarbeitung (eigene Darstellung nach Ellis)

Ähnlich den vorgestellten Modellen aus Kapitel 2.2.2.1 und 2.2.1.3 stehen hier auch Kurz- und Langzeitgedächtnis im Fokus. Der gegebene Input wird durch *noticing* zu *intake* und mit vorhandenem Wissen aus dem Kurzzeitgedächtnis verglichen. Im weiteren Schritt wird er in das Langzeitgedächtnis integriert, somit in das *interlanguage* System eingearbeitet und kann so als Output verwendet werden.

Des Weiteren sollen an dieser Stelle die Erkenntnisse aus Kapitel 2.2.1.3 zu multimedialem Lernen auch noch mit dem Fremdsprachenlernen verbunden werden. Beyer vermutet, da in Videos zum linguistischen Zeichen auch ein visuelles Zeichen hinzukommt, es für die LernerInnen einfacher sein kann, die sprachlichen Informationen zu verstehen, auch ohne jedes Wort zu kennen und somit der *comprehensible input* Hypothese besser Rechnung getragen werden kann (vgl. Beyer 2017: 10–11). Weiterhin referiert sie auf Pavios *dual coding* (ähnlich der vorgestellten Theorie von Mayer aus Kapitel 2.2.1.3, vgl. Paivio 2010) und merkt an, dass die Bilder und der Ton (also die gesprochene Sprache) aus dem Video zusammen im mentalen Lexikon gespeichert werden und es somit für den/die LernerIn einfacher sein könnte sich den Inhalt oder einzelne Wörter zu merken (vgl. Beyer 2017: 11). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen auch Gilakjani et al.: „Accompanying the interaction between teacher and second language learners with a combination of modes such as animation (visuals and movement) and narration can provide a variety of contexts to be used for developing all the components of communicative competence“ (Gilakjani et al. 2011: 1325).

Wie in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, wären allerdings auch Prinzipien von instruktionsbasiertem Fremdsprachenlernen wünschenswert, an welchen sich das Design und die Implementierung des Erklärvideos orientieren könnte. Ellis sieht dazu eine Lücke in der bisherigen Fremdspracherwerbsforschung und schreibt, dass keine einhellige Meinung darüber besteht, was die beste Art von

Instruktion zum Fremdsprachenlernen ist und ob eher formbasierte Methoden oder kommunikative Methoden sinnvoller sind (vgl. Ellis 2005: 209). Er formuliert aus dem Desiderat heraus daher u.a. folgende Prinzipien:

- Instructed language learning needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence
- Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning
- Instruction needs to ensure that learners also focus on form
- Instruction requires extensive L2 input
- Instruction requires opportunities for output
- Instruction needs to take account of individual differences in learners

(vgl. ebd.: 209–224). Deutlich wird hier die Mischung aus *focus-on-form* und *focus-on-meaning* Ansätzen, die Berücksichtigung von (auch in dieser Arbeit bereits erwähnten) individuellen Faktoren und der Umstand, dass es nicht nur Input z.B. in Form von Instruktion benötigt, sondern auch gleichzeitig Möglichkeiten von Output. Diese Prinzipien geben daher erneut wichtige Orientierung für eine Umsetzung in den Erklärvideos im *Flipped Classroom* und sollen bestmöglich umgesetzt werden. Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch die Forschung zum *input enhancement*, d.h. die ‚Manipulierung‘ des instruierten Inputs durch metalinguistische Informationen bzw. visuelle Erweiterungen (vgl. Dastjerdi/Farshid 2011: 460). Die Studien zeigten u.a. Folgendes:

„All these studies provided evidence that high levels of attention-drawing activities, as represented by presenting metalinguistic information [...], are more helpful for learners [...] than simple exposure to positive evidence. These findings thus provide the basis for theoretical verification of Schmidt’s Noticing Hypothesis [...].“

(ebd.). Eine solche Art von *input enhancement* soll auch hier versucht werden zu realisieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, welchen wichtigen Stellenwert Input für den Zweitspracherwerb hat. Dieser kann, den ‚richtigen‘ Input sowie die ‚richtige‘ Instruktion und Bewusstmachung vorausgesetzt, zu (gesteigertem) Zweitspracherwerb führen. Multimedialen Formaten wie Erklärvideos werden dabei weitere unterstützende Merkmale zugesichert. Es ist jedoch weiterhin fraglich, wie sich die Prinzipien der verschiedenen Zweitspracherwerbstheorien auch tatsächlich konkret und praktisch umsetzen lassen. Das folgende Kapitel soll dazu einen weiteren wichtigen Beitrag leisten.

2.2.4 Inhalte für Erklärvideos zum Englischlernen

Es wird im letzten Teil der Ausführungen zu Erklärvideos diskutiert, welche Inhalte sich im Englischunterricht für dieses Medium eignen können. Ein Fokus liegt dabei auf *Content and Language Integrated Learning*, da versucht werden soll, faktisches und sprachliches Wissen in den Erklärvideos zu verbinden. Auch hier ist es nicht Ziel, einen umfassenden Einblick in die verschiedenen Disziplinen zu geben – stattdessen werden die Themen kurz vorgestellt und für die Verwendung im Medium diskutiert. Im Voraus wurde reflektiert, welchen Fokus die kommenden Kapitel legen sollen: Auf Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten oder auf Gegenstandsbereiche? Es wurde der Schluss gefasst, dass es sich hier lohnt sich auf die Bereiche Wortschatz und Grammatik zu konzentrieren, da dies eher zur Umsetzung und Gestaltung in einem ‚Input Medium‘ wie den Erklärvideos passt. *Fertigkeiten* wie Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sind per se eher auf Output bezogen und somit mehr ‚Ziel‘ als Teil des Designs. Als Erstes wird nun der Wortschatz diskutiert¹³.

2.2.4.1 Wortschatz

Wie sieht angemessene Wortschatzarbeit aus und wie lässt sich diese in Erklärvideos umsetzen? Zunächst gibt es laut Stork in der Forschungsliteratur keine einheitlich und präzise definierten wissenschaftlichen Begriffe (vgl. Stork 2003: 14–17). Sie selbst versteht unter ‚Wortschatzerwerb‘ „[...] die Gesamtheit der Aneignungsprozesse von fremdsprachigem Wortschatz“ (Stork 2010: 104). Der Wortschatz eines Menschen wird dabei im mentalen Lexikon gespeichert, d.h. das Langzeitgedächtnis, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind (vgl. Schwarz 1992: 81). Aus didaktischer Sicht kann der fremdsprachige Wortschatz unterschieden werden in produktivem Wortschatz (was kann der/die LernerIn verwenden), rezeptivem Wortschatz (was kann der/die LernerIn verstehen) und potenziellem Wortschatz (Wörter die der/die LernerIn nicht kennt, aber mithilfe von Sach- und Sprachwissen selbstständig erschließen kann) (vgl. Stork 2010: 104).

Es wird zudem unterschieden zwischen inzidentellem Wortschatzerwerb, unterrichtlich gesteuerter Wortschatzerwerb und lernergesteuertem

¹³ Die verschiedenen genannten Bereiche können selbstverständlich auch gleichzeitig vermittelt werden (z.B. Wortschatz und Grammatik), sollen an dieser Stelle aber theoretisch getrennt diskutiert werden.

Wortschatzerwerb. Ersteres, auch ‚beiläufiger Wortschatzerwerb‘ genannt, geschieht, wenn sich die Aufmerksamkeit des/der LernerIn primär auf den Sprachgebrauch richtet und der Wortschatz somit eher beiläufig erworben wird – beispielsweise bei der Lektüre eines Buches, beim Hören eines Audiopodcasts, beim Sehen eines Films oder bei problemlösenden Aktivitäten im bilingualen Sachfachunterricht (vgl. ebd.: 104–105). Die Effizienz dieses Vorgehens ist umstritten, sollte aber dennoch stärker in das Bewusstsein der LernerInnen gerückt werden (vgl. Haudeck 2008: 362). Unterrichtlich gesteuerter Wortschatzerwerb wird auch „Wortschatzvermittlung“ aus Sicht der Lehrperson genannt (vgl. Stork 2010: 105). Es gibt hier verschiedene Phasen des unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerbs, die auf Doyé 1975 zurückgehen (vgl. Stork 2010: 105; vgl. Doyé 1975: 32). Diese sind Darbietung (bzw. aus Sicht des LernerIn: Aufnahme), Übung und Integrierung (bzw. die Eingliederung der aufgenommenen Wörter in den Sprachbestand des Schülers) (vgl. Stork 2010: 105–106). Spannend für das hier bereits vorgestellte Szenario ist auch der sogenannte lernergesteuerte Wortschatzerwerb. Die LernerInnen sollen dabei im Sinne eines autonomen Lernens befähigt werden, den Wortschatz selbstgesteuert zu erwerben. Der Vorteil im Vergleich zum unterrichtlich gesteuerten Wortschatzerwerb liegt darin, dass die Auswahl der Vokabeln durch den Lerner erfolgt und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernommen wird (vgl. ebd.: 106).

Da, wie bereits in Kapitel 2.2.1 diskutiert, zu (gesprochenen) Wörtern auch Bilder in Videos unterstützend einsetzbar sind, ist auch dieser Aspekt zum Wortschatzerwerb interessant. Klippel/Doff nennen dafür verschiedene Semantisierungstechniken (vgl. Klippel/Doff 2012: 53). Bezugnehmend auf Veranschaulichungen stellen sie klar, dass Bilder nur eingesetzt werden sollten, wenn eine unmittelbare Assoziation zwischen Bezeichnung und bezeichneter Sache hergestellt werden kann; handle es sich um zielkulturelle Gegebenheiten, sollten diese unbedingt korrekt repräsentiert sein (vgl. ebd.). Des Weiteren werden kontextuelle Verfahren genannt, vor allem zur Bedeutungserschließung. Wichtig ist hier allerdings die Herstellung eines eindeutigen und typischen Kontextes (z.B. „We wash our hands with ‚soap‘ and water“) (vgl. ebd.).

Für die Umsetzung der Erklärvideos ist also ein Potential für Wortschatzarbeit durch Kontextualisierung und Veranschaulichung denkbar. Außerdem soll eine Mischung aus gesteuertem und eigenen bzw. inzidentellem Wortschatzerwerb versucht werden. Das bedeutet, dass in den Videos zum einen die Sprache gelernt

wird, weil diese auf Englisch sind und so neue Vokabeln z.B. aus dem Kontext gelernt werden. Des Weiteren soll aber auch gezielt auf (ggf. neues) wichtiges Vokabular hingewiesen werden. Wie dies genau aussehen kann, wird in Kapitel 3 gezeigt.

2.2.4.2 Grammatik

Wenn man sich fragt, was in einem Erklärvideo an Inhalten zum Fremdsprachenlernen umgesetzt werden kann, bekommt man von EnglischlehrerInnen oft die Antwort: „Die Erklärung von Grammatikregeln“. In diesem Kapitel soll kurz die Bedeutung von Grammatik für das Lehren und Lernen einer Sprache gezeigt und erörtert werden, auf welche Art und Weise Grammatik in Erklärvideos vermittelt werden kann.

Grammatikvermittlung gilt auf der einen Seite als zentraler, unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenlernens, für manch andere Vertreter als vernachlässigbarer Ansatz (vgl. Gnutzmann 2010: 111–112). Didaktische Grammatik wird dabei als „eine für Lehrer und Lehrbuchautoren konzipierte, auf das Lehren und Lernen bezogene Sprachbeschreibung“ definiert (vgl. ebd.: 112). Während kommunikative Ansätze mittels möglichst authentischer Interaktionen dem Grammatikunterricht keinen großen Stellenwert beimessen, ist anderen Konzepten, die Kognition und Bewusstmachung in den Mittelpunkt stellen, eine positive Wirkung von Grammatik für den Sprachlernprozess und die Vermittlung von Schreib- und Lesekompetenzen zuzuschreiben (vgl. ebd.: 113). Gnutzmann fasst die unterschiedlichen Ansichten kritisch so zusammen:

„[Es] bleibt jedoch anzumerken, dass eine Verabsolutierung des Kommunikationsgedankens und die damit einhergehende Vernachlässigung der sprachlichen Form gegen die jeder Sprache innewohnende Wechselbeziehung von Form und Funktion [...] verstoßen.“

(ebd.). Festzuhalten ist also (wie so oft), dass eine Balance aus beiden Ansichten wohl die sinnvollste Variante ist. Wichtig ist allerdings auch bei Selbstlerngrammatiken, dass diese u.a. die Kriterien der Textverständlichkeit, Beachtung des Vorwissens der Nutzer und lernerfreundliches Layout erfüllen (vgl. Gnutzmann 2010: 114; vgl. Zimmermann 2003).

Bei der Gestaltung von kommunikativem Grammatikunterricht kann es darüber hinaus hilfreich sein, sich an Prinzipien des handlungsorientierten Ansatzes zu

orientieren. Demzufolge steht nicht Sprachbeschreibung, sondern Sprachhandeln im Mittelpunkt, d.h. es geht um die Einbettung und Anwendung grammatikalischer Phänomene in authentische Zusammenhänge und Übungen (vgl. Klippel/Doff 2012: 60). Hier sind also klare Bezüge zu dem in dieser Arbeit bereits vorgestellten *Task-Based Language Teaching* erkennbar (vgl. Kapitel 2.1.6).

Als weitere Leitlinien für einen kommunikativ orientierten Grammatikunterricht werden u.a. genannt:

- Grammatischer Stoff sollte in kommunikativen Zusammenhängen präsentiert werden, d.h. dass grammatische Phänomene in regelmäßigen Abständen und neuen Kontexten wiederholt werden sollten.
- Sprachstrukturen, die sich als problematisch erweisen, können in einem Kommunikationszusammenhang auftauchen und später genauer besprochen werden; hier werden bereits vorgestellte Konzepte wie *noticing* und *focus-on-form* genannt (vgl. Kapitel 2.2.3).
- Die Begegnung mit neuen grammatikalischen Phänomenen kann sowohl induktiv (vom Beispiel ausgehend) als auch deduktiv (von der Regel ausgehend) erfolgen.
- Regelsätze werden klar und richtig dargestellt und, um besser gespeichert und abgerufen werden zu können, durch geeignete Beispielsätze illustriert.

(vgl. ebd.: 63–64).

Wie oben bereits erwähnt, soll also auch in den Erklärvideos eine Mischung aus Bewusstmachung und deduktiver Grammatikvermittlung und eines induktiven, kommunikativen Ansatzes versucht werden. Denkbar wäre hier z.B. die Einbettung in ein Erklärvideo zu einem englischen Sachfach, in welchem neue grammatikalische Formen explizit erklärt werden. Wie genau das aussehen kann, wird im folgenden Kapitel besprochen.

2.2.4.3 *Content and Language Integrated Learning*

In der Durchsicht der Literatur ist aufgefallen, dass viele erfolgreiche Einsätze von Erklärvideos im *Flipped Classroom* eher naturwissenschaftliche Fächer und Themen umfassen und weniger fremdsprachliche Fächer (vgl. Bergmann/Sams 2012: 48–49). Auch in der Zusammenarbeit mit dem Unternehmen *simpleshow*

fiel auf, dass eher sachbezogene Phänomene, Prozesse o.ä. erklärt werden. Es kam daher der Gedanke auf, dass man bereits Erfolgreiches (das eben genannte) mit dem Neuen (fremdsprachliches Lernen) verbinden könnte, um die Potentiale von beiden gleichzeitig zu nutzen. Zu diesem Aspekt fielen sofort die Bezüge zum bilingualen Sachfachunterricht bzw. dem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) auf. Dieses Konzept soll hier kurz eingeführt und auf das vorliegende Szenario übertragen werden.

CLIL wird umfassend definiert als:

„Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language in the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself“.

(Marsh/Langé 2000: 3; vgl. Wolff 2010: 298). Es geht also um das gleichzeitige Ausbilden von sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen (vgl. Wolff 2010: 298; vgl. Dalton-Puffer 2008: 1). Auch kann CLIL für das interkulturelle Lernen genutzt werden, da der Gebrauch einer anderen Sprache auch das Eintauchen in eine andere Kultur mit sich bringt (vgl. Wolff 2010: 299). Es wird erneut hervorgehoben, dass sich Konzepte wie CLIL am Besten in Lernumgebungen umsetzen lassen, die nach konstruktivistischen Prinzipien aufgebaut sind und z.B. Partner- und Projektarbeit in den Mittelpunkt stellen, um autonome und aufgabenorientierte Ansätze zu realisieren (vgl. ebd.: 301).

Es wird also klar, dass es bei klassischen CLIL Ansätzen hauptsächlich darum geht Sachfächer in einer bestimmten Zielsprache zu unterrichten und somit sowohl das Sachfach als auch die Fremdsprache gleichzeitig zu lehren und zu lernen. Im hier vorgesehenen Kontext ist dies jedoch in der konkreten Form nicht möglich, da das Erklärvideo in einen Englisch Selbstlernkurs ohne Sachfachbezug integriert werden soll. Allerdings sei an dieser Stelle auf eine Studie (vgl. Hernández-Nanclares/Pérez-Rodríguez 2016) verwiesen, welche einen ‚Business and Economics‘ Kurs nicht nur in Hinblick auf das umgesetzte *Flipped Classroom* Design untersucht hat, sondern auch Grundideen von CLIL umgesetzt hat, jedoch in etwas engerer Definition: „an innovative fusion of [a] non-language subject with and through a foreign language“ (Coyle et al. 2010: 1; vgl. Hernández-Nanclares/Pérez-Rodríguez 2016: 1). Es finden sich auch hier Aspekte aus dem obigen Kapitel zum Wortschatzerwerb wieder: Es wird davon gesprochen, dass ein Ansatz umgesetzt wurde, welcher sich hauptsächlich darauf konzentrierte,

Bedeutung zu erklären und nicht die Sprache per se und daher zu implizitem und inzidentellem Lernen in ‚natürlichen Situationen‘ führt (vgl. Hernández-Nanclares/Pérez-Rodríguez 2016: 1).

Es wird also klar, dass weitere Potentiale ausgeschöpft werden können, wenn Sachfächer und Sprache gleichzeitig erlernt werden. Um der in der Einleitung dieses Kapitels geschilderten Idee gerecht zu werden, wird also vorgeschlagen, im hier zu entwickelnden Erklärvideo eine Art ‚CLIL light‘ umzusetzen. Das bedeutet, dass nicht ein rein sachfachspezifischer Inhalt lediglich auf Englisch erklärt wird, sondern ein thematischer Aspekt denkbar wäre, der Sachwissen im gleichen Maße wie fremdsprachliches Wissen implizit (*focus-on-meaning*) und explizit (*focus-on-form*) umfasst. Somit wären auch die hier vorgestellten Prinzipien ‚guter‘ Wortschatz- und Grammatikvermittlung berücksichtigt.

Fraglich ist dennoch abschließend, warum Erklärvideos in anderen Bereichen eher populär sind als im Kontext des Fremdsprachenlernens. Denkbar ist u.a., dass im Sachfachbereich oft ‚nur‘ deklaratives Wissen (also ‚*knowing what*‘) vermittelt wird, während im Fremdspracherwerb vor allem auch prozedurales Wissen (also ‚*knowing how*‘) gebildet werden soll. Ob dies tatsächlich eine Hürde bzw. Problematik für Design und Akzeptanz der LernerInnen darstellt, wird später in Kapitel 3 gezeigt werden.

2.3 *Flipped Classroom* und Erklärvideos: Merkmale und Funktionen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Untersuchungen aus Kapitel 2.1 und 2.2 zusammengefasst. Die Erkenntnisse sollen nicht nur ein erstes Ergebnis dieser Arbeit sein, sondern auch die ‚Gussform‘ für die späteren Erklärvideo Prototypen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden hier auf theoretischer Ebene zusammengefasst und in Kapitel 3 dann praktisch umgesetzt und in Teilen empirisch weiter untersucht.

Die erste Forschungsfrage zur theoretischen Untersuchung und Legitimation in Kapitel 2 der hier vorliegenden Arbeit lautete:

„Was sind didaktisch sinnvolle Merkmale und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* für den Einsatz in einem universitären Englisch Selbstlernkurs?“.

Diese Fragestellung umfasst verschiedene Forschungsschwerpunkte, zum einen der *Flipped Classroom* als Methode, des Weiteren Erklärvideos als Medium und die Erforschung von Merkmalen (bzw. Designprinzipien) als auch Funktionen der jeweiligen Schwerpunkte im Kontext des autonomen Lernens und des englischen Fremdsprachenlernens. Um allen Anforderungen der Forschungsfrage gerecht zu werden, wurde in den vorherigen beiden Kapiteln hinreichend versucht, möglichst viele, unterschiedliche Aspekte zu den Merkmalen und Funktionen der o.g. Untersuchungsgegenstände vorzustellen, gründlich zu beleuchten und Ableitungen für den allgemeinen Erkenntnisgewinn und die Umsetzung in Kapitel 3 zu ziehen. Es wird in den folgenden vier Unterkapiteln versucht, die Erkenntnisse ausführlich in schematischen Darstellungen zusammenzufassen. Als Erstes sollen die Erkenntnisse zu detaillierten Merkmalen und Funktionen von *Flipped Classroom* vorgestellt werden, dann diese von Erklärvideos. Im anschließenden Kapitel werden die Ergebnisse kritisch reflektiert und darauf aufbauend weitere Forschungsfragen für die Kapitel 3 und 4 abgeleitet.

2.3.1 Merkmale und Designprinzipien eines *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurses

Allgemeine Merkmale

- Didaktisch sinnvolles Rearrangieren der Schüleraktivitäten (Videolektüre und Übungen zu Hause vor dem Unterricht; Gruppenarbeit, Feedback und Problemlösen im Unterricht)
- Einsatz von neuen Medien (integriertes Lernen)
- Verbindung des Videomaterials mit einer dazugehörigen Aufgabe

Zweitspracherwerb

- Einsatz von verständlichem, relevantem, ausreichendem und angemessenem sprachlichen Input
- Förderung von sprachlichem Output als Übungsmöglichkeit, Verarbeitung und Überprüfung von Sprachwissen
- Schaffung von Möglichkeiten für Interaktionen, Verhandlungen, Rückmeldungen und Hilfestellungen

Lernerautonomie & Lernevaluation

- Eigenständige Materialnutzung durch die LernerInnen im eigenen Tempo
- Differenzierter Umgang mit dem Lerngegenstand (Variabilität der Lernzeiten, Übungs- und Arbeitsformen und Hilfestellungen)
- Erstellung von aufgabenorientierten Lernzielen mit überprüfbaren Deskriptoren
- Prozess- und leistungsorientierte Unterstützung, Selbstevaluation und Lehrerfeedback

Motivation

- Erzeugung eines Lernumfelds, welches Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit fördert
- Gestaltung einer motivierenden Lernerfahrung und -umgebung

Kommunikative Kompetenzentwicklung

- Entwicklung von grammatikalischem, textlichem, funktionalem und soziolinguistischem Sprachwissen (deklarativ und prozedural)
- Schaffung von authentischen, sinnvollen und kommunikativen Sprechansätzen

Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht

- Erstellung von Aufgaben mit klar definiertem Ziel und authentischer Sprachverwendung (d.h. Aufgaben, die auch im echten Leben für die LernerInnen relevant sein können)
- Einarbeitung einer 'Lücke' in Aufgaben zur Problemlösung
- Zugriff der LernerInnen auf ihre eigenen sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen mit Ziel der Entwicklung aller Fertigkeiten des Sprachgebrauchs

Abbildung 9 - Merkmale und Designprinzipien eines *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurses

2.3.2 Funktionen eines *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurses

Allgemeine Funktionen

- Ermöglichung von aktivem Lernen und multimodalem Lernen
- Umsetzung von Individualisierungsprinzipien des Fremdsprachenlernens unter Berücksichtigung individueller Faktoren
- Schöpfung von mehr Zeit für Vorbereitung, Feedback, Kollaboration und Übungen
- Förderung der Ausbildung von Lernerautonomie

Zweitspracherwerb

- Bildung von deklarativem Sprachwissen (zu Hause), aber vor allem prozeduralem Sprachwissen (hauptsächlich, aber nicht nur beim aktiven Lernen im Unterricht)
- Ermöglichung von Anlässen für Input, Output und Interaktion für den Zweitspracherwerb

Lernerautonomie & Lernevaluation

- Förderung von lebenslangem Lernen
- Erhöhung von Motivation und Behaltensleistungen
- Erreichung von Unabhängigkeit vom Lehrer (zum Teil) und ganzheitlichen Anwendungsmöglichkeiten
- Entwicklung von Lernerstrategien (z.B. neue Denkprozesse oder sozio-affektive kommunikative Strategien)

Motivation

- Förderung von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit statt einer passiven wissensübertragenden Erfahrung
- Anregung komplexer und kreativer Lernprozesse durch Selbstbestimmung
- Förderung intrinsischer Motivation

Kommunikative Kompetenzentwicklung

- Förderung kommunikativer Kompetenz
- Kreative Konstruktion von Kommunikation durch Versuch und Irrtum

Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht

- Mobilisierung grammatikalischem Wissens zur Formulierung von Äußerungen
- Anregung von Sprachenlernen durch kommunikative Interaktion

Abbildung 10 - Funktionen eines *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurses

2.3.3 Merkmale und Designprinzipien von Erklärvideos für einen *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurs

Allgemeine Gestaltung des Mediums

- Gestaltung eines leicht verständlichen und so einfach wie möglich gestalteten Lernmediums und – umgebung (ohne ablenkende Elemente und Informationen), welches in kleine Segmente aufgeteilt ist und in eigener Geschwindigkeit genutzt werden kann
- Kombination und räumliche und zeitliche Nähe von Text-, Ton- und Bilddarstellungen zur Förderung des Wissenserwerbs mit Hervorhebung von wichtigen Informationen
- Keine Darstellung von geschriebenem und gesprochenen Text gleichzeitig (z.B. Untertitel)
- Gemäß *infographic films*: Umsetzung einer Videolänge von 2-5 Minuten, Erstellung eines Mix' aus animierten Grafiken und einer Tonspur, Übertragung von Informationen über ein bestimmtes Thema oder komplexen Sachverhalt
- Eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert

Prinzipien zum Zweitspracherwerb

- Aktivierung und Bezugnahme auf sprachliches Vorwissen bei gleichzeitigem Monitoring von sprachlichen Strukturen
- Einsatz von verständlichem, relevanten, ausführlichem und angemessenem sprachlichen Input
- Einbettung der Erklärung in realitätsnahe Lebenssituationen und Anwendungssituationen
- Bewusstmachung von sprachlichem Input (z.B. durch *focus on form/noticing* problematischer grammatikalischer Strukturen) bei grundsätzlichem *focus on meaning*
- Ermöglichung der Entwicklung eines großen Repertoires von sprachlichen Ausdrücken und regelbasierter Sprachkompetenz
- Vorbereitung von Möglichkeiten von Sprachoutput, z.B. passende Aufgabe zum Erklärvideo
- Berücksichtigung individueller Unterschiede der LernerInnen

Prinzipien guten Erklärens

- Nutzung des Erklärens als Übertragen von Wissen mit flankierenden Aktivitäten und Folgeaktivitäten zur Verstehenssicherung
- Umsetzung einer Schrittfolge des Erklärprozesses: Vorbereitung, Gestaltung der Erklärung und des Kontexts, Erklärung durch eine Darbietung, Übung/Spezifikation und anschließende Veränderung der kognitiven Struktur/Lebenswelt
- Umsetzung von Erklärungen, die gründlich vorbereitet, mit 'rotem Faden' gut gegliedert, einfach formuliert, auf das Wesentliche beschränkt, einem formulierten Lernziel oder übergeordnetem Prinzip folgend sind
- Verbesserung der Erklärung durch Hilfestellungen zu komplexem Wissen, Aufbau auf Vorwissen, Ansprechen und Einbeziehen der LernerInnen und einem Angebot von Möglichkeiten der Anwendung
- Anreichern der Erklärungen mit Beispielen, Vergleichen und multimodalen Medien
- Achten auf angemessene Geschwindigkeit und ökonomische Umsetzung

Visualisierung

- Nutzung von Visualisierungen, Übertreibungen und Verbinden von abstrakten Konzepten mit visuellen Symbolen
- Effektive Visualisierung durch Tabellen, Diagramme, Piktogramme, Abbildungen und Animationen
- Verwendung von Text nur in Ausnahmefällen als sprachliche Visualisierung

Sprechertext und Tonspur

- Nutzung des Sprechertexts für weitere Informationen und Kontextualisierung der Visualisierungen
- Umsetzung eines personalisierten Sprachstils zur Erhöhung der Aufmerksamkeit
- Verwendung einer moderaten Anzahl von zusätzlichen Geräuschen und Musik (da motivierend, aber eventuell ablenkend)
- Nutzung von Storytelling Elementen als Werkzeug für Aufmerksamkeitssteuerung, Kontextualisierung und Anregung von Gefühlen, Gedanken und Ideen
- Nutzung von Metaphern, Analogien und Sprachbildern als sprachliche Visualisierung

Inhalte zum Zweitspracherwerb

- Förderung von Wortschatzerwerb durch unterrichtlich gesteuertes und inzidentielles Lernen
- Kontextualisierung und Visualisierung von Wörtern zum Wortschatzerwerb
- Mischung aus kommunikativen Fremdsprachinhalten und *focus on form* Grammatikvermittlung
- Einbringen von Aspekten interkulturellem Lernens
- Erklären von sachfachspezifischem Inhalt auf Englisch und fremdsprachlichem Wissen im gleichen Maße

Abbildung 11 - Merkmale und Designprinzipien von Erklärvideos für einen *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurs

2.3.4 Funktionen von Erklärvideos für einen *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurs

Allgemeine und mediendidaktische Funktionen

- Nutzung von Verwendungsmöglichkeiten der Videos als Sprachfokus, Übungsmöglichkeit, Stimulus und Ressource
- Ermöglichung von direkter Instruktion durch das Erklärvideo
- Umsetzung leichter Verständlichkeit der Videos
- Erreichung von Komplexitätsreduktion der (sprachlichen) Inhalte
- Steigerung der Erinnerungsleistung durch doppelte Kodierung von Bildern und Wörtern
- Schöpfung von positivem Einfluss von gesprochenem Text für Aufmerksamkeit, Aktivierungsniveau und Sehverhalten
- Ausbildung von Hör-Seh-Verstehen
- Einbeziehung von Vorwissen
- Erreichung guter Verfügbarkeit (da meist online verfügbar)

Funktionen zum Zweitspracherwerb

- Schaffung authentischer Sprech- und Schreibanlässe
- Erzeugung von leichtem verständlichen sprachlichen Input durch Visualisierung bzw. *dual coding*
- Bessere Verarbeitung und Erwerb der Fremdsprache durch instruierten, verständlichen Input
- Nutzung von Veranschaulichungen und Kontextualisierung beim Wortschatzerwerb

Funktionen für Motivation und Individualisierung

- Potentielle Steigerung der Motivation
- Flexibilität im Einsatz
- Individualisierungsmöglichkeiten im Sehprozess
- Kreierung kreativer Sinnbildungsmöglichkeiten
- Potentialerreichung von Videos durch Kombination mit LehrerIn und sinnvollem Lernumfeld
- Verringerung des *extraneous cognitive load* durch Individualisierung (z.B. Arbeiten in eigener Geschwindigkeit) und Komplexitätsreduktion

Abbildung 12 - Funktionen von Erklärvideos für einen *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurs

2.3.5 Reflexion und Ableitung von weiteren Fragestellungen

In den Kapiteln 2.1 und 2.2 konnten umfangreiche Erkenntnisse zu den möglichen didaktisch sinnvollen Merkmalen und Funktionen von *Flipped Classroom* und Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs gewonnen werden. Die beiden Schwerpunkte *Flipped Classroom* und Erklärvideos wurden hier aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt dargestellt, es ist aber ausdrücklich gemeint, dass das allgemeine Ergebnis ‚Erklärvideos im *Flipped Classroom*‘ abbilden soll. ‚Didaktisch sinnvoll‘ sind die Merkmale und Funktionen deshalb, weil sie mittels unterschiedlicher einschlägiger Literatur aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen vorgestellt, reflektiert und ausgewählt wurden. Unter Merkmalen werden dabei konkrete Gestaltungsprinzipien verstanden, die in die Praxis umgesetzt werden können. Funktionen sind die Ziele der Konzepte bzw. die gewünschten Effekte bei optimaler Umsetzung. Der Kontext ‚Englisch Selbstlernkurs‘ wird u.a. durch die Reflexion von Literatur zu Zweitspracherwerb und Lernerautonomie abgedeckt. Einzig der Kontext ‚universitär‘ wurde nicht weiter untersucht, weil in der Literatur oft nicht eingeschränkt wird, ob die Zielgruppe beispielsweise LernerInnen im Grundschulalter oder Studierende an einer Universität sind. Der Kontext ist aber dennoch später für die konkrete Umsetzung und weitere Untersuchung in Kapitel 3 und die Befragungen in Kapitel 4 wichtig, da im Rahmen dieser Arbeit eben keine GrundschülerInnen befragt wurden, sondern Studierende einer Universität.

Die Ergebnisse wurden also in den Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.4 schematisch dargestellt. Die Merkmale und Funktionen von *Flipped Classroom* wurden dabei analog zum Vorgehen im theoretischen Teil untergliedert in Merkmale und Funktionen allgemeiner Art, zum Zweitspracherwerb, zur Lernerautonomie und Lernevaluation, zur Motivation als wichtigste individuelle Sprachlernvoraussetzung, zur kommunikativen Kompetenzentwicklung und zum aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2). Die Erkenntnisse sind dabei konkret, vielfältig und in jeweils angemessener Anzahl vorhanden.

Die Merkmale bzw. Designprinzipien von Erklärvideos sind gegliedert in allgemeine Gestaltung des Mediums, Prinzipien zum Zweitspracherwerb, Prinzipien guten Erklärens, Visualisierung, Sprechertext und Tonspur sowie Inhalte zum Zweitspracherwerb (vgl. Kapitel 2.3.3). Die Ergebnisse sind hier noch einmal deutlich ausführlicher, da in der Literaturrecherche vielgestaltige

Designprinzipien ausgemacht werden konnten. Diese Merkmale sollen die spätere Grundlage für die Gestaltung der Erklärvideos stellen und gestalterische Orientierung geben. Die Funktionen von Erklärvideos wurden untergliedert in allgemein und mediendidaktisch, Funktionen zum Zweitspracherwerb und für Förderung von Motivation und Individualisierung. Auch hier wird das Potential deutlich, welches Erklärvideos in diesem Kontext haben können.

Auf den Punkt des ‚Potentials‘ sei an dieser Stelle besonders hingewiesen. Denn es ist kritisch anzumerken, dass die hier aufgestellten Gliederungen, das Vorgehen, die Auswahl der Themenbereiche und auch die Ergebnisse keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit geben können – und das sollen sie auch nicht. Es ist im hier geplanten Prozess des *Design-Based Research* (vgl. Kapitel 3.1) die erste Konsolidierung der theoretischen Erkenntnisse zur Entwicklung und Evaluation eines innovativen neuen Lernmediums. Dennoch: In den weiteren Schritten des Vorgehens dieser Arbeit können ggf. nicht nur Erkenntnisse der möglichen praktischen Umsetzbarkeit gewonnen werden. Es könnten auch (über empirische Evaluationen der entwickelten Medien) zum Teil Erkenntnisse über die kontextabhängige Validität von einigen der hier vorgestellten ersten Ergebnisse gewonnen werden. Es ist also noch nicht gesagt, ob die hier gewonnenen Ergebnisse wirklich bereits der angesprochene ‚Kriterienkatalog‘ für Erklärvideos im *Flipped Classroom* sein können. Die Ergebnisse werden deshalb später in Kapitel 5.1 noch einmal final zusammengefasst und reflektiert.

Um dennoch die Erkenntnisse aus diesem Kapitel final zusammenzufassen und das weitere Vorgehen in den folgenden Kapiteln zielgerichteter zu gestalten, soll für diese Arbeit eine finale (Arbeits-)Definition von ‚Erklärvideos zum Englisch Selbstlernen im *Flipped Classroom*‘ gebildet werden, um somit die theoretischen Grundlagen zu komplettieren:

Erklärvideos zum Englisch Selbstlernen im *Flipped Classroom*

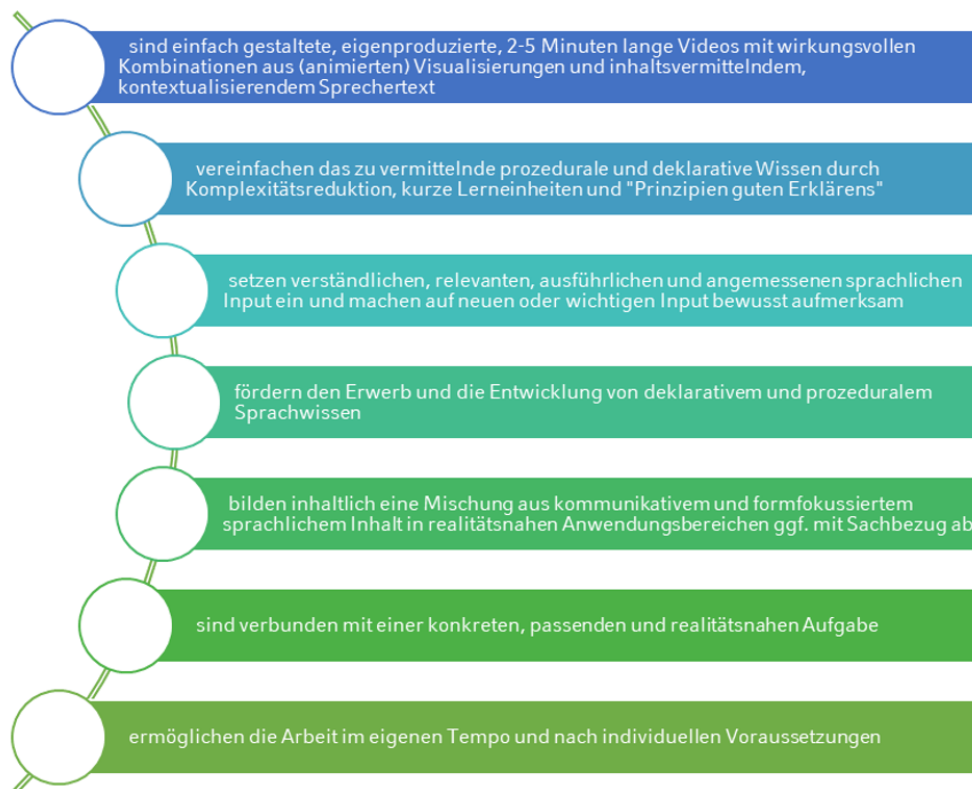


Abbildung 13 - Definition von Erklärvideos zum Englisch Selbstlernen im *Flipped Classroom*

Das weitere eben genannte Erkenntnisinteresse und die sich daraus ergebende Zielstellung führt nun dazu, dass zwei neue Forschungsfragen gebildet werden. Zum einen zur bereits angesprochenen empirischen Umsetzung und Legitimation, die zu folgender Frage führt:

- **Forschungsfrage 2 (Empirische Umsetzung und Legitimation, vgl. Kapitel 3):**
 - a) Wie können Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret erstellt werden,
 - b) wie können diese Erklärvideos aussehen
 - c) und wie werden die Erklärvideos von den Studierenden bewertet?

Es sollen also wie bereits angesprochen auf Basis der hier reflektierten Ergebnisse und den Bewertungen der LernerInnen konkrete Erklärvideos entwickelt werden um somit ein tieferes Verständnis zum Erstellungsprozess sowie ggf. Validierung der hier bereits gewonnenen Erkenntnisse zu erlangen.

In der Literatur war allerdings auch ein weiterer Punkt sowohl in der allgemeinen Literatur zum *Flipped Classroom*, zum autonomen Fremdsprachenlernen als auch

zur Nutzung von (Erklär-)Videos auffällig: Es besteht wenig bis keine empirische Erkenntnis darüber, wie Erklärvideos zum Englischlernen im *Flipped Classroom* tatsächlich benutzt werden. Auch die hier genannten Ergebnisse wie z.B. ‚Flexibilität im Einsatz‘ oder ‚Individualisierungsmöglichkeiten im Selbstlernprozess‘ sind eher Hypothesen (insbesondere im Kontext des Fremdsprachenlernens) statt gesicherte Erkenntnisse. Auf dieser Basis wird abschließend folgende Fragestellung formuliert:

- **Forschungsfrage 3 (Untersuchung des Selbstlernprozesses, vgl.**

- Kapitel 4):**

- Wie nutzen und bewerten Studierende des universitären Englisch Selbstlernkurses den Selbstlernprozess mit Erklärvideos?

Diese Forschungsfrage soll in Kapitel 4 ebenfalls über empirische Untersuchungen mittels Fragebögen und Interviews für das hier vorliegende Szenario untersucht und reflektiert werden. Wie besprochen erfolgt aber nun im empirischen Teil I die Umsetzung der Erklärvideos auf Basis der bisherigen Erkenntnisse.

3 Empirischer Teil I: Erklärvideos im *Flipped Classroom* – vom Design zur Umsetzung

Der empirische Teil I dieser Arbeit stellt den wichtigsten Kern dieser Arbeit dar. Im Folgenden sollen die theoretischen Erkenntnisse aus Kapitel 2 konkret in die Praxis umgesetzt werden. Dies erfolgt durch die zyklische Entwicklung von mehreren Erklärvideos im *Flipped Classroom* und der Evaluation durch empirische Erhebungen. Im ersten Schritt soll aber das Forschungsdesign und methodische Vorgehen, insbesondere die Forschungsmethodik¹⁴ des *Design-Based Research* vorgestellt und reflektiert werden.

3.1 *Design-Based Research*

Normalerweise wäre es an dieser Stelle üblich, zuerst das allgemeine Forschungsdesign und das methodische Vorgehen zu diskutieren. Allerdings wurde sich für diese Arbeit für eine etwas ungewöhnlichere Forschungsmethodik entschieden, welches hier erst separat vorgestellt und kritisch hinterfragt werden soll. Wie bereits zu Beginn der Arbeit angemerkt, wurde der Forschungsansatz des *Design-Based Research* gewählt, da vermutet wird, dass es für das Ziel der Arbeit der passendste Rahmen ist.

Der Begriff, ursprünglich durch Ann Brown als ‚Design Experiment‘ geprägt, ist in der Literatur unter verschiedenen Synonymen wiederzufinden, welche alle ähnliche Kernanliegen haben, aber unterschiedliche Aspekte betonen, bspw. *Design Research*, *Educational Design Research* oder *Teacher-Research* (vgl. Kohnen 2011: 41; vgl. Design-Based Research Collective 2003). Das Kernanliegen in Bezug auf das Lernen wird wie folgt beschrieben:

„[...] eine nachhaltige Innovation, die von dem Verständnis einer Ökologie des Lernens ausgeht, die wesentlich komplexer ist, als dass man sie durch die Herstellung eines für Experimente tauglichen Variablen-Sets nachbilden könnte. Ziel ist es, durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design genau diese Komplexität besser als bisher zu durchdringen.“

¹⁴ In der Literatur werden *Methodik* und *Methode* oftmals austauschbar verwendet. Für die hier vorliegende Arbeit soll mit den verwendeten Begriffen *Methodik* die ‚Gesamtheit der Techniken der wissenschaftlichen Vorgehensweisen‘ und *Methode* ‚die konkrete Umsetzung der Datenerhebung und –analyse‘ gemeint sein (vgl. Halbmayer 2010).

(vgl. Kohnen 2011: 41–42; Reinmann 2005: 61). Der Begriff Design bezieht sich dabei vor allem auf die Prozessorientierung der Forschung. Aus dieser Dynamik soll sich ein (vorläufiges) Forschungsergebnis entwickeln und alle Faktoren, die im Prozess mitwirken dabei zu berücksichtigen – was herausfordernd sein kann, da *Design-Based Research* Variablen der Lernumgebung, der Lernsituation und Lernaktivitäten unter alltäglichen, realen Bedingungen und in ihrer ganzen Komplexität erfassen will (vgl. Kohnen 2011: 61). Vorab wird also bereits ersichtlich, dass die Forschungsmethodik zu der hier gegebenen Zielstellung passt. In dieser Arbeit ist es von Beginn an ebenfalls das Ziel gewesen, erstens möglichst realitätsnahe Bedingungen wie die Lernumgebung und –situation (*Flipped Classroom*) als auch Lernaktivitäten (Erklärvideos) in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen (vgl. u.a. Forschungsfrage 1). Außerdem ist es das Ziel eine nachhaltige Innovation in mehreren Schritten zu designen (vgl. Forschungsfrage 2).

Um die Begrifflichkeit und die Methodik aber noch genauer abzugrenzen, soll sie an dieser Stelle noch von ‚üblichen‘ Forschungsansätzen wie *predictive research* bzw. Laborexperimenten abgegrenzt werden.

Amiel/Reeves stellen *predictive research* im Vergleich folgendermaßen dar:

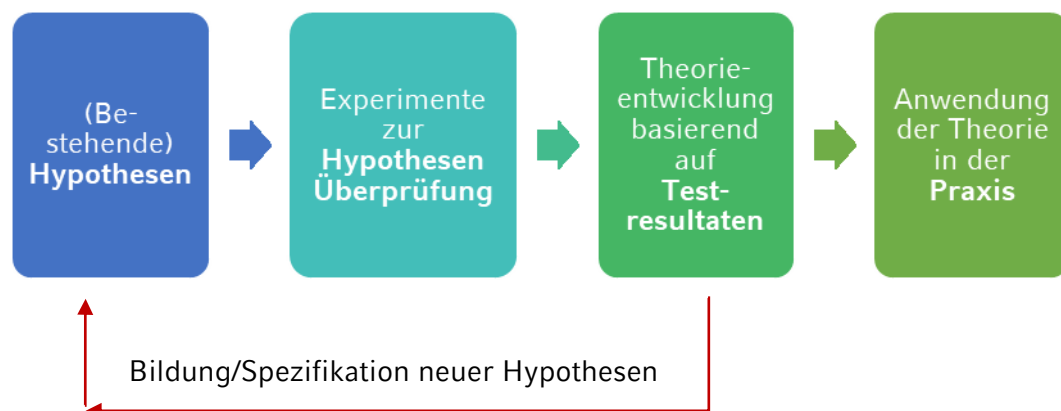


Abbildung 14 - Predictive research (eigene Darstellung nach Amiel/Reeves)

(vgl. Amiel/Reeves 2008: 34). Zu Beginn dieses, an vielen Stellen in der empirischen Forschung zu findenden, Ansatzes stehen (meist bereits bestehende) Hypothesen, welche über Experimente (oft unter Laborbedingungen zum Festsetzen bestimmter Variablen) überprüft werden. Der Beitrag zur Theorieentwicklung basiert dann auf den Testresultaten, welche die Basis für die

Bildung bzw. Spezifikation von neuen Hypothesen bilden. Die Anwendung der neuen Theorien in der Praxis ist dabei vom Forschungsprozess oft losgelöst und höchstens in den Implikationen der Forschung verankert. Amiel/Reeves fügen zudem an:

„Integrating technologies into the classroom leads to substantial changes in social organization, student-teacher relationships, and a myriad of other factors that cannot be investigated successfully by predictive research.“

(ebd.: 35).

Transfer zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen findet zudem oft wenig statt (vgl. Kohnen 2011: 41). Reinmann spricht in ihrem Beitrag „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den *Design-Based Research*-Ansatz in der Lehr-Lernforschung“ von einer „Kluft zwischen Forschung und Innovation im Bildungsbereich“ und gar von „Design als Tabu in der Lehr-Lernforschung“ (vgl. Reinmann 2005: 57–59). Es sind also zwei Problematiken zu erkennen: Zum einen der oft mangelhafte Austausch zwischen Theorie (Forschung) und Praxis (Unterrichtsalltag) sowie die kritisch gesehene Wissenschaftlichkeit von Innovation und Design in der Bildungsforschung. Dieser Aspekt wird im späteren Teil dieses Kapitels noch näher beleuchtet werden, zunächst soll aber im Vergleich zum *predictive research* noch der *Design-Based Research* Ansatz schematisch dargestellt werden:

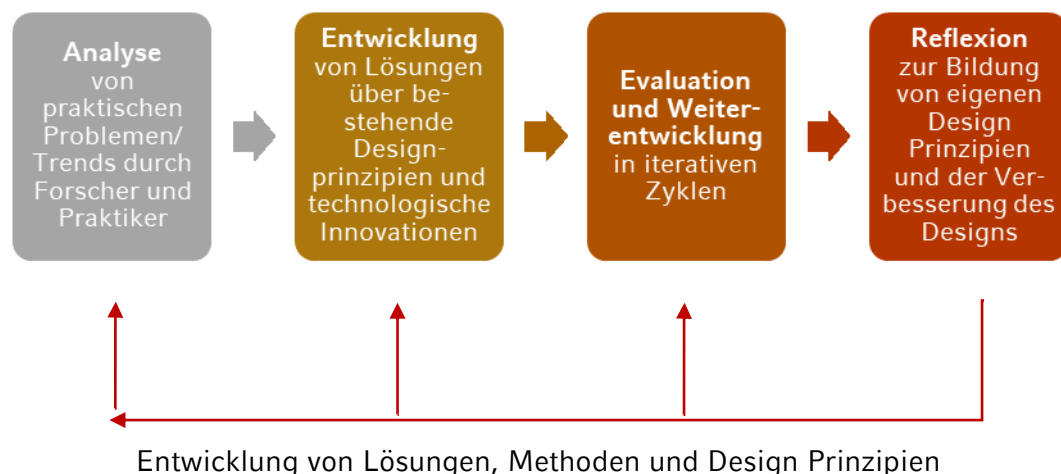


Abbildung 15 - Design-Based Research (eigene Darstellung nach Amiel/Reeves)

(vgl. Amiel/Reeves 2008: 34). Im ersten Schritt werden praktische Probleme und/oder Trends durch Forscher und Praktiker zugleich identifiziert und analysiert. Im zweiten Schritt werden, in der Regel theoriebasiert, Lösungen auf Basis von bestehenden Designprinzipien entwickelt. Es wird also auf bestehende Literatur zum Thema oder zu angrenzenden Themen zurückgegriffen. Im dritten Schritt werden die Erkenntnisse in die Realität umgesetzt und anhand von empirischen Erhebungen unterschiedlicher Natur entwickelt. Allerdings oft nicht nur einmal, sondern in iterativen Zyklen. Das heißt, es werden Prototypen designt, die wiederum in die Unterrichtspraxis integriert, evaluiert und auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse weiterentwickelt werden. Abschließend werden eigene Designprinzipien (falls möglich) gebildet und reflektiert (vgl. Amiel/Reeves 2008: 34; vgl. Knogler 2014: 7–8)

Um abschließend die verschiedenen Merkmale von experimenteller Forschung und designbasierter Forschung darzustellen und zu vergleichen, soll dies in folgender Übersicht zusammengefasst werden:

Kategorie	Psychologisches Laborexperiment	<i>Design-Based Research</i>
Forschungssituation	Laborsituationen, d.h. in einem vorgegebenen Lehr-Lernsetting	Alltägliche Unterrichtssituationen, d.h. unter realen Lernbedingungen
Komplexität der Variablen	Oftmals reduzierte Betrachtung auf eine (oder zwei bzw. wenige) abhängige Variablen	Einbeziehung möglichst vieler abhängiger und situativer Variablen
Forschungsperspektive	Fokus auf die Identifikation und das Konstanthalten weniger Variablen	Charakterisierung der Situation in vollständiger Komplexität, vieles ist nicht a priori festgelegt
Vorgehensweise	Verwendung von vorher festgelegten Verfahrensschritten, die nicht mehr verändert werden	Ermöglichung einer flexiblen Veränderung des Forschungsdesigns: anfängliche Forschungsskizze, welche im Verlauf des <i>Design-Based Research</i> Prozesses weiterentwickelt und ausdifferenziert wird

Umfang sozialer Interaktion	Isolation von LernerInnen, um Interaktion zu kontrollieren	Einbeziehen häufig komplexer sozialer Interaktionen der TeilnehmerInnen
Charakterisierung der Befunde/Ergebnisse	Fokus auf die Versuchshypothese	Betrachtung zahlreicher Aspekte des Forschungsdesigns und die Entwicklung eines Profils, das das Design in der praktischen Umsetzung charakterisiert
Rolle der TeilnehmerInnen/Mitwirkenden	Behandlung von TeilnehmerInnen als Probanden	Einbindung mehrerer Teilnehmer/Mitwirkenden in die Erstellung und Analyse des Forschungsdesigns

Tabelle 4 - Vergleich von psychologischen Laborexperimenten und Design-Based Research (eigene Darstellung nach Kohnen)

(vgl. Kohnen 2011: 42). Auf dieser Basis sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass erstere Untersuchungsvorhaben für andere Zielstellungen immer noch ihre Berechtigung haben. Für das Ziel dieser Arbeit, die Darstellung der Innovation *Erklärvideos im Flipped Classroom* in all seiner Komplexität und vor allem in Form eines real stattfindenden Kurses mit konkreten Implementierungen unter alltäglichen Bedingungen, ist der zweite Ansatz jedoch wesentlich passender. Wie hier dargestellt, führt das voraussichtlich zu einer gewissen schwierigeren oder schlechteren Messbarkeit der empirischen Ergebnisse. Dies soll aber in Kauf genommen werden, denn: z.B. eine Untersuchung der Bewertung und Beobachtung der Verwendung von Erklärvideos von ausgewählten Studierenden, die diese in einem Labor ansehen und bearbeiten, entspricht eben genau *nicht* der Idee des *Flipped Classroom*. Dort findet die Selbstlernphase und die Lektüre der Videos eben per Definition *zu Hause* statt, was aus pragmatischen Gründen schwierig direkt zu beobachten ist. Das heißt, würde der hier vorliegende Untersuchungsgegenstand in einem Laborexperiment stattfinden, könnte man aller Voraussicht nach sicher genaue(re) Ergebnisse erzeugen, aber man misst eben nicht das, was in der Praxis tatsächlich stattfindet. Wie dennoch Prinzipien der Wissenschaftlichkeit eingehalten werden können, wird im späteren Teil des Kapitels und im konkreten Forschungsdesign und methodischen Vorgehen des kommenden Kapitels dargestellt.

Ähnlichkeiten zu *Design-Based Research* finden sich auch in der Literatur zu *action research* bzw. Aktionsforschung. Auch hier steht der Prozess und praktikable Lösungen in komplexen Zusammenhängen im Mittelpunkt (vgl.

Kohnen 2011: 46; vgl. Elliot 1991). Als ein wesentliches Merkmal wird dabei gesehen, dass die Forscher und die Betroffenen (Praktiker bzw. Probanden) kooperieren (vgl. ebd.). Das ist hier allerdings nicht ganz der Fall, da hier der Forscher (bzw. Verfasser dieser Arbeit) und der Lehrende des Englisch Selbstlernkurses die gleiche Person ist. Burns definiert daher treffender: „[Action research] is related to the ideas of ‘reflective practice’ and ‘the teacher as researcher’. AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts“ (Burns 2010: 2). Aus diesem Grund ist an dieser Stelle zu diskutieren, ob diese Art von Forschung (auch hier) der nötigen Objektivität der Datensammlung gerecht werden kann. Immerhin ist der Forscher in dem Fall auch diejenige Person, die am Ende des Semesters die Klausur stellt und bewertet. Alexakos relativiert die Problematik aber folgendermaßen ausführlich:

„But does research done by the teachers themselves ‘count?’ Is it not too ‘subjective’? As classroom teachers, don’t we need outside researchers setting up and guiding the work so that we may have ‘objectivity’ in the research? That teachers conducting research in their own practices are subjective is irrelevant to whether such research is ‘valid’, as all research that requires human interpretation and value judgments is subjective. What is important is that teachers conducting such inquiry do so systematically and rigorously, are open to difference, and include the participants’ voices and interpretations in what is being learned, are honest in their stances, and disclose and are overt in every aspect of their research.“

(Alexakos 2015: 3).

Die Forschungsmethodik des *Design-Based Research* umfasst dabei verschiedene Prinzipien, die von Wang/Hannafin zusammengefasst wurden. Diese lauten u.a.:

- Design durch bestehende Forschung unterstützen und praktische Ziele für die Theorieentwicklung setzen
- Forschung in repräsentativen, realen Umgebungen umsetzen und eng mit den TeilnehmerInnen kollaborieren
- Systematische Nutzung von verschiedenen Datenerhebungsmethoden (Beobachtungen, Interviews, Umfragen, Dokumentanalysen)
- Datenanalyse kann sofort, kontinuierlich und/oder retrospektiv erfolgen
- Die Designs sollten kontinuierlich und flexibel verbessert werden

- Validierung der Generalisierung des Designs unter Berücksichtigung von kontextuellen Einflüssen

(vgl. Wang/Hannafin 2005: 15–19). Diese Prinzipien bieten gute Orientierung und sollen auch als Ziele im Vorgehen dieser Arbeit dienen. Zum Teil wurden sie bereits versucht umzusetzen (vgl. erster Anstrich, vgl. Kapitel 2) zum anderen sollen sie hier noch realisiert werden.

Bei der vergleichsweise noch jungen Methodik des *Design-Based Research* sehen die Vertreter des Ansatzes an verschiedenen Stellen noch Verbesserungsbedarf (vgl. Krüger 2010: 26). Reinmann und Fischer et al. analysieren daher, ob die Methodik den erörterten Prinzipien des National Research Council (vgl. National Research Council 2001; vgl. National Research Council 2002) genügen und kommen zu dem Schluss, dass von den geforderten Prinzipien keines verletzt wird (vgl. Fischer et al. 2003: 156–157; vgl. Reinmann 2005: 65). Die Ergebnisse werden u.a. so zusammengefasst:

- **Kriterium *pose significant questions*:** Wird erfüllt, da sowohl Bezug zur theoretischen Basis als auch zu konkreten Problemstellungen der Praxis gezogen werden
- **Kriterium *link findings to theory/through methods for direct investigation*:** Wird erfüllt, da Phänomene aus dem Bereich Bildung im Feld mittels vielfältigen Methoden untersucht werden
- **Kriterium *provide a chain of reasoning*:** Wird erfüllt, v.a. durch die iterativen Zyklen aus Design, Implementation und Analyse
- **Kriterium *replicate and generalize across studies*:** Scheint von allen Kriterien am Schwersten zu erfüllen, soll aber durchaus das Ziel sein
- **Kriterium *disclose research to professional scrutiny*:** Da die Forschungscommunity stetig wächst, steigt auch die Anzahl der Publikationen, mitunter auch im deutschsprachigen Raum

(vgl. Reinmann 2005: 65–66). Lediglich die Neigung des Ansatzes zum Narrativen sei zu kritisieren, wird aber von verschiedenen Studien bereits besser umgesetzt (vgl. ebd.).

Es ist für diese Arbeit wichtig festzuhalten, dass mit *Design-Based Research* eine Forschungsmethodik gefunden wurde, die nicht nur zur Zielstellung der vorliegenden Arbeit passt, sondern auch den Kriterien wissenschaftlicher Arbeit genügt. Sicher gehen mit diesem Ansatz auch verschiedene Probleme einher, wie die bereits genannten verschiedenen Variablen für den Erfolg/Misserfolg eines

Designs und die oft große Menge an erhobenen Daten (vgl. Collins et al. 2004: 19). Um dies selbst möglichst zielgerichtet umzusetzen, wird nun das konkrete Forschungsdesign und methodische Vorgehen vorgestellt.

3.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das vorherige Kapitel kann quasi als ‚generelle Zielstellung‘ zu sehen sein, was im empirischen Teil I der hier vorliegenden Studie geplant ist. In diesem Kapitel soll nun noch genauer vorgestellt werden, welche Möglichkeiten der empirischen Arbeit denkbar sind und was genau in welcher Form umgesetzt werden wird.

Es sei an dieser Stelle kurz vermerkt, dass es auch noch ein methodisches Kapitel für den empirischen Teil II gibt (vgl. Kapitel 4.1). Da die Datenerhebungen für die beiden Teile (bzw. Forschungsfragen 2 und 3) aber gleichzeitig abgehalten wurden, werden die meisten der methodischen Aspekte auch hier bereits vorgestellt und diskutiert. Spezifika zum Forschungsdesign des empirischen Teils II werden jedoch noch in Kapitel 4.1 besprochen.

3.2.1 Vorüberlegungen und Planung des Forschungsdesigns

Um erneut kurz Bezug zum vorherigen Kapitel zu *Design-Based Research* zu nehmen, sei wiederholter Augenmerk auf eines der Prinzipien der Forschungsmethodik zu legen: „Systematische Nutzung von verschiedenen Datenerhebungsmethoden (Beobachtungen, Interviews, Umfragen, Dokumentanalysen)“ (vgl. Wang/Hannafin 2005: 17). Im Detail wird angemerkt, dass vor allem qualitative Dokumentationsmethoden im *Design-Based Research* üblich sind. Wang/Hannafin drücken dies im Detail so aus:

„Research methods are also aligned with data analysis and refinement needs of the design. For example, continuous documentation is needed from the outset for retrospective analysis and to generate contextual design principles (Shavelson et al. 2003). Formative evaluation methods are often used when examining intermediate design goals; survey, interview, and observation are helpful to address the theoretical and practical needs of the design.“

(Wang/Hannafin 2005: 17). Es werden also zwei Hauptaugenmerke der Datenerhebung deutlich: Die möglichst ausführliche Dokumentation des Design Prozesses und die Evaluation der Produkte, z.B. durch Fragebögen, Interviews o.ä. Dies soll also auch hier so umgesetzt werden. Reinmann hebt dazu weiterhin hervor, dass *Design-Based Research* sowohl „in Richtung Grundlagenforschung (‚conclusion-oriented research‘) als auch in Richtung angewandte Forschung oder Evaluationsforschung (‚decision-oriented research‘)“ gehen kann (Reinmann 2005: 62). Sie weist weiterhin interessanterweise darauf hin, dass „nicht die Methoden an sich [...] kennzeichnend [sind], sondern deren

interventionsorientierter Einsatz und die dabei realisierte iterative Vorgehensweise“ (ebd.). Für die hier vorliegende Arbeit ist es wohl eine Mischung aus beidem: Zum einen sollen grundlegende Erkenntnisse über die Merkmale und Funktionen von Erklärvideos gesammelt werden. Es soll aber auch evaluiert werden, wie diese in der Praxis bewertet und genutzt werden. Gemäß dem gewählten Ansatz geht es im hier vorliegenden Erkenntnisinteresse dabei mehr um ein gut dokumentiertes allgemeineres und realitätsnahes Ergebnis als um konkrete, validierte, generalisierbare Feststellungen.

Um einen genauen Fokus für die zielführende Auswahl der genauen Forschungsmethoden und –instrumente zu bekommen, sei erneut konkret auf Forschungsfrage 2, welche in diesem Kapitel beantwortet werden soll, verwiesen: „Wie können Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret erstellt werden, wie können diese Erklärvideos aussehen und wie werden die Erklärvideos von den Studierenden bewertet?“. Der erste Teil der Forschungsfrage bezieht sich damit klar auf die tatsächliche Umsetzung der Erklärvideos und erfordert dafür die genannte Dokumentation und Begründung des Designs und Designprozesses. Der zweite Teil der Frage ließe sich vermutlich am besten mit Fragebögen und/oder Interviews der Studierenden beantworten.

Darauf aufbauend bietet sich ein explorativer und deskriptiver *mixed methods* Ansatz zur Datenerhebung an. In einer eigenen *Design-Based Research* Studie bescheinigt Kohnen dem Einsatz von *mixed methods* Ergebnisse guter ökologischer Validität (vgl. Kohnen 2011: 122). Unter dem Begriff wird dabei „[...] die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign“ (Kelle 2014: 153) verstanden. Johnson/Onwuegbuzie definieren den Begriff so: „[...] the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study“ (ebd.: 17). Als Vorteile der Verwendung wird u.a. genannt, dass Ergebnisse breitere und vollständigere Forschungsfragen zulassen (wie hier der Fall ist), Ergebnisse unterschiedlicher Natur sich gegenseitig ergänzen können und somit die Generalisierbarkeit erhöhen (vgl. ebd.: 21). Als mögliche Nachteile werden z.B. höherer Aufwand genannt und dass manche Forschungsphilosophien darauf bestehen, man solle nur mit jeweils einem Ansatz arbeiten (vgl. ebd.).

Ivankova/Creswell nennen vier verschiedene Forschungsdesigns von *mixed methods*: *Explanatory Design*, *Exploratory Design*, *Triangulation Design* und *Embedded Design* (vgl. ebd.: 139–144). Ersteres wird genutzt, um mit qualitativen

Erhebungen die quantitativen Daten weiter zu erklären, verfeinern oder diese zu erweitern. Im zweiten Ansatz wird eine qualitative Erhebung genutzt, um das Feld zu erkunden und später mit quantitativen Erhebungen zu testen. Die Triangulation setzt auf beide verschiedene Datenerhebungsmethoden und vergleicht und interpretiert die Daten gleichzeitig. Und bei *Embedded Design* wird eine andere Erhebungsmethode in einer Studie genutzt, falls eine weitere Forschungsfrage andere Designs erfordert (vgl. ebd.). Im Hinblick darauf, dass im hier vorliegenden Englisch Selbstlernkurs pro Semester etwa 120 Studierende unterschiedlicher Sprachniveaus teilnehmen, würde sich also eine Befragung zur Evaluation der Erklärvideos über Fragebögen anbieten. Es wäre allerdings auch interessant die Ergebnisse mittels Interviews ausgewählter TeilnehmerInnen weiter zu vertiefen. Gerade für die Untersuchung des Selbstlernprozesses (vgl. Kapitel 4 und Forschungsfrage 3) böte sich nämlich eine solche *vertiefende Erklärung* der Ergebnisse an: Beispielweise könnte in den Fragebögen abgefragt werden, wie oft die Erklärvideos angesehen wurden (um eventuelle unterschiedliche Nutzungsarten zu überprüfen) und später in ausgewählten Interviews gefragt werden, was genau beispielweise „ich habe das Video drei mal angesehen“ bedeutet. Der Forschungsablauf kann also schematisch (gemäß den Vorschlägen von ebd.: 139–140) so dargestellt werden:

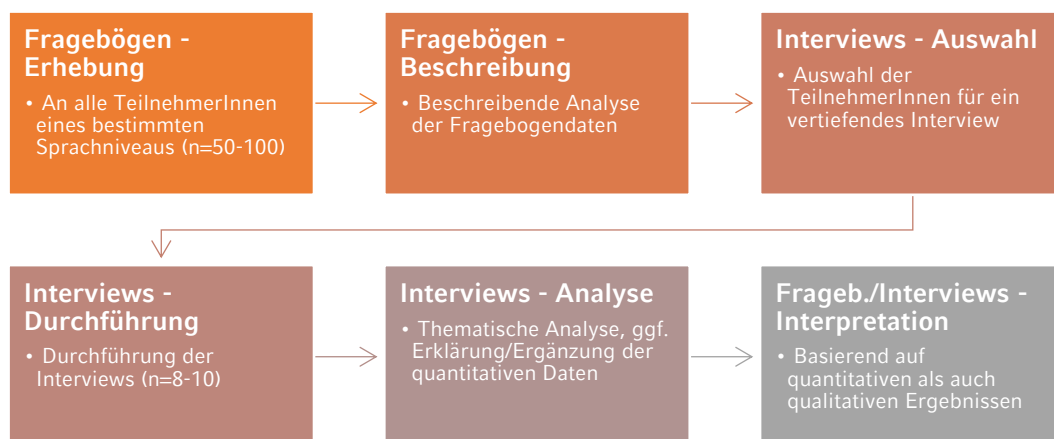


Abbildung 16 - Explanatory Design: Schritte für die geplante Studie (eigene Darstellung nach Ivankova/Creswell)

Allerdings wird an dieser Stelle auch klar, dass wenn mehrere Erklärvideos in iterativen Zyklen erstellt und nach verschiedenen Datenerhebungsverfahren evaluiert werden sollen, auch eine große Anzahl an Daten generiert wird, die, wie

von mehreren Quellen forschungsmethodischer *Design-Based Research* Literatur und auch hier bereits angemerkt, schwer zu nutzen sind. Kohnen führt dazu an:

„Zum einen soll durch die umfassende *deskriptive* Darstellung der Forschungsergebnisse, den Beschreibungen der Forschungsbedingungen und der konkreten Lernsituation eine Transparenz erzeugt werden, die die Ergebnisse des DBR besser reflektieren lassen (z.B. in Bezug auf die Anwendbarkeit der Ergebnisse in der Unterrichtspraxis). Zum anderen verfolgt [*Design-Based Research*] eher das Ziel, Hypothesen bildende Ergebnisse zu generieren (Theoriebildung) als allgemeingültige Aussagen zu treffen oder zu überprüfen (Theorieüberprüfung).“

(Kohnen 2011: 45, eigene Hervorhebung).

Aufgrund der hier geplanten Beschreibung der Designumsetzung und der Implementierung in ein tatsächlich stattfindendes konkretes Unterrichtsgeschehen zusätzlich zu den Evaluationen wird es daher auch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sein, allgemeingültige Aussagen zu treffen – sondern höchstens neue Hypothesen aufzustellen. Es ist deshalb besonders wichtig anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Studie tendenziell deskriptiven Charakter haben werden. Die Studie ist so aufgebaut, dass sowohl Fragebögen als auch Interviews nur eine unterstützende Funktion für den Erkenntnisgewinn und den Forschungsprozess haben, nicht (wie z.B. bei dedizierten Interviewstudien) den Kern darstellen. Da aber gleichzeitig durchaus Ziel ist, mehrere Zyklen des Designprozesses zu durchlaufen, muss sich bei der Ausführlichkeit der Fragebögen und Interviews auf ausgewählte pragmatische Details beschränkt werden, die dem weiteren Designprozess dienen (oder im Falle von Forschungsfrage 3 den Selbstlernprozess dokumentieren bzw. evaluieren). Eine umfangreiche Interpretation und Diskussion der erhobenen quantitativen und qualitativen Daten kann also im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, wäre aber für validierende Folgestudien durchaus interessant.

Ein möglicher *Design-Based Research* Ablauf dieser Arbeit könnte also (ggf. mit möglichen situativen Abweichungen im Designprozess) konkret folgendermaßen aussehen:



Abbildung 17 - Design-Based Research Ablauf der Arbeit

Im initialen Schritt des Prozesses steht das bereits erfolgte Aufstellen von Designprinzipien auf Basis ausführlicher theoriebasierter Literaturrecherche. Dies erfolgte bereits in Kapitel 2 und wurde in Kapitel 2.3 zusammengefasst. Im nächsten Schritt soll das konkrete erste Erklärvideo designt werden und der Designprozess möglichst ausführlich beschrieben, dokumentiert und begründet werden (vgl. Kapitel 3.4.1). Anschließend sollen eine Auswahl von umgesetzten Merkmalen und Funktionen des Erklärvideos über Fragebögen evaluiert (vgl. Kapitel 3.4.2) und später mit einer kleineren Auswahl der TeilnehmerInnen in Interviews (vgl. Kapitel 3.4.3) vertieft werden. Die Ergebnisse werden reflektiert und fließen in Erklärvideo 2 ein, welches ebenfalls dokumentiert (vgl. Kapitel 3.5.1), über Fragebögen evaluiert (vgl. Kapitel 3.5.2) und über die Ergebnisse in den Interviews zum Teil vertieft (vgl. Kapitel 3.5.3) wird. Es findet eine weitere Reflektion der Erkenntnisse statt und es wird ein drittes Erklärvideo designt und der Prozess ausführlich begründet und dokumentiert (vgl. Kapitel 3.6). An dieser Stelle wird offengelassen, ob es einer weiteren Evaluation bedarf. Falls das Erkenntnisinteresse abgeschlossen (bzw. die Datenmengen ausreichend) sind, werden die Ergebnisse abschließend reflektiert und zur weiteren Theoriebildung kritisch diskutiert und zusammengefasst. Zur zusätzlichen Dokumentation und Erkenntnisgewinn sollen zudem auch der ‚Output der Studierenden‘ dokumentiert und interpretiert werden (vgl. Kapitel 3.4.4 und 3.5.4), da geplant

ist, dass die Studierenden zum Erklärvideo auch eine dazugehörige Aufgabe erhalten, die zu erledigen und zu analysieren ist.

3.2.2 Instrumente und Fragen zur Datenerhebung

Aus Gründen der Fokussierung sei angemerkt, dass es aus den bereits genannten Gründen an dieser Stelle nicht Ziel des Kapitels ist, die vielfältigen unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten von quantitativer und qualitativer Forschung, Fragebogenitems, Leitfragen etc. vorzustellen und ausführlich zu diskutieren. Aus Gründen der Vollständigkeit soll an dieser Stelle aber dennoch knapp dargestellt werden, was die Möglichkeiten bei der Erstellung von Fragebögen, Leitfadeninterviews und dem Assessment des Outputs der Studierenden sind und die für diese Arbeit gewählten Datenerhebungsverfahren und Fragestellungen somit genannt und begründet werden.

Fragebögen für *mixed methods* Studien werden folgende Funktionen zugewiesen: „When questionnaires are used in a study, the researcher is employing a strategy in which participants use self-report to express their attitudes, beliefs, and feelings toward a topic of interest [...] questionnaires are a very efficient data collection strategy.“ (Teddle/Tashakkori 2009: 232). Es wird dabei angeboten, sowohl offene, als auch geschlossene Fragen (je nach Erkenntnisinteresse) einzusetzen, wobei geschlossene Fragen einfacher zu erheben und zu analysieren sind. Als weiterer Vorteil wird gezeigt, dass es durch elektronische Datenverarbeitung möglich ist diese Fragebögen online zu erstellen und an die TeilnehmerInnen per E-Mail zu verschicken. Kritisch wird aber angemerkt, dass nicht alle TeilnehmerInnen (selbst auf Nachfrage) an der Umfrage teilnehmen werden, was zu Problematiken in Sachen Validität und Generalisierbarkeit führen kann, weil sich TeilnehmerInnen, die nicht antworten, oft von den antwortenden TeilnehmerInnen unterscheiden (vgl. ebd.). Es werden zudem verschiedene Arten der quantitativen Datenerhebung vorgeschlagen. Neben den bereits genannten offenen Fragefeldern, u.a. auch *attitude scales*, welche Meinungen, Erfahrungen, Eindrücke, Selbstwahrnehmungen und Absichten abbilden können (vgl. ebd.: 233). Als ein besonders geeignetes geschlossenes Antwortformat werden Likert Skalen vorgeschlagen, welche das Maß an Zustimmung der TeilnehmerInnen messen können, z.B. eine 5 Punkt Skala von ‚Trifft gar nicht zu (1)‘ bis ‚Trifft voll zu (5)‘ (vgl. ebd.: 234). Abschließend lässt sich festhalten, dass selbst der Fragebogen (in der Regel in

der quantitativen Forschung verwendet) auch in sich, je nach Erkenntnisinteresse, ein *mixed method* Ansatz mit offenen und geschlossenen Fragen sein kann. Gerade die angesprochenen Likert Skalen erscheinen sinnvoll für das hier vorliegende Erkenntnisinteresse. Es wird allerdings angemerkt, dass oftmals die interessantesten Ergebnisse nicht aus den quantifizierbaren Antworten kommen, sondern aus den offenen, freien Antworten (vgl. ebd.: 235). Ein guter Grund also, auch Interviews, die per se offene Datenerhebungen sind, zu benutzen.

Wie kann also (in aller Kürze) ein Interview für den hier vorliegenden Zweck gestaltet werden? Laut Hopf dienen qualitative Interviews „u. a. der Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld, der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Beobachteten oder Erhebungen zu ihrer Biographie.“ (Hopf 2007: 350). Als Problematiken in der Bildung eines Leitfadens mit verschiedenen Leitfragen und Nachfragen werden u.a. genannt, dass Interviewer oft einen zu dominierenden Kommunikationsstil anwenden (suggestive Fragen oder Vorgaben stellen), fehlende Geduld beim Zuhören oder Aufgreifen von Anhaltspunkten für Nachfragen haben sowie die falsche Menge an Informationsgewinn im Voraus antizipieren (vgl. ebd.: 358–359). Aufgrund der verschiedenen ‚Fehlerpotentiale‘ im Voraus wird deshalb ein kritischer Umgang mit der textbezogenen Erörterung der Interviewergebnisse vorausgesetzt (vgl. ebd.: 360). Als passendste Form von Interviews für die hier vorliegende Zielstellung wird das ‚problemzentrierte Interview‘ gesehen, welches die Befragten frei zu Wort kommen lassen soll und in einer offenen, halbstrukturierten Befragung durchgeführt wird (vgl. Mayring 2002: 67). Noch besser passt eine Unterform des ‚problemzentrierten Interviews‘, das sogenannte ‚fokussierte Interview‘, welches beispielhaft genannt wird, um subjektive Erfahrungen von Personen z.B. zu Medienbeiträgen zu eruieren (vgl. ebd.). Zusammengefasst sollten die Interviewten über bestimmte Fragestellungen im Interviewleitfaden auf bestimmte Problematiken hingelenkt werden, aber möglichst offen, ohne Vorgaben und vertrauensvoll darauf reagieren können (vgl. ebd.: 69).

Der letzte Aspekt der Datenerhebung ist im hier vorliegenden Fall die Dokumentation des Designprozesses bzw. der Erstellung und Entwicklung der Erklärvideos. Für den Zweck dieser Arbeit wurde deshalb im Vorgehen ein Forschungstagebuch geführt. Flick schreibt dazu: „Gerade, wenn mehrere Forscher beteiligt sind, ergibt sich die Notwendigkeit, den ablaufenden

Forschungsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren, um die Vergleichbarkeit der empirischen Vorgehensweisen und der Fokussierungen im Notierten zu erhöhen.“ (Flick 2007: 377). Hier wurde das Tagebuch im Designprozess stets allein geführt und nicht nur (wie oft üblich) zur Erweiterung der Beobachtungen bei geführten Interviews, sondern eben vor allem auch zur Dokumentierung und späteren Darstellung der Erstellung der Erklärvideos. Als Prinzipien von guter Dokumentation wird u.a. genannt, dass die Notizen möglichst sparsam sein sollten (also stets zielführend für die Fragestellung sind) und den Forschungsprozess bereits reflektieren sollten (vgl. ebd.: 377–378). Die Kapitel der ‚konkreten Umsetzung‘ (vgl. Kapitel 3.4.1, 3.5.1, 3.6.1) sowie die ausführliche Skripte mit Anmerkungen zu den Visualisierungen (vgl. Appendix 8.2.1, 8.2.2 und 8.2.3) sollen genau dies widerspiegeln.

An diesem Punkt ist nun fraglich, welche Merkmale und Funktionen der Videos konkret über verschiedene Fragen und Instrumente bzw. Fragebögen und Interviews überprüft werden sollen. Dies soll in folgenden Tabellen dargestellt werden¹⁵:

¹⁵ Die Fragen in den Interviews wurden mit Anrede „du“ (im Gegensatz zu den Fragebögen) formuliert, da dies die übliche Anrede im Unterricht von *FLIP Englisch* ist.

Erkenntnisinteresse: Vorerfahrungen der Studierenden	
Instrument(e):	Fragebogen: Multiple Choice (M)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Haben Sie in der Vergangenheit bereits eine solche Aufgabe erfüllen müssen? (M) ▪ Haben Sie Videos dieser Art (animierte Erklärvideos) in der Vergangenheit bereits gesehen? (M) ▪ Haben Sie Videos dieser Art (animierte Erklärvideos) in der Vergangenheit bereits zum Lernen genutzt? (M) ▪ Ich nutze online Videos vorwiegend: Zur Unterhaltung/Zur Informationsbeschaffung/Zum Lernen/Sonstiges (M)
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibe, wie du dich auf die dazugehörige Aufgabe vorbereitet hast. ▪ Wie könntest du dir vorstellen, solche Erklärvideos in Zukunft zu nutzen und warum?

Tabelle 5 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Vorerfahrungen der Studierenden"

Mittels Fragebögen und Multiple Choice Angaben soll anfangs kurz überprüft werden, ob bereits Vorerfahrungen seitens der TeilnehmerInnen vorliegen, um die Ergebnisse später besser einordnen zu können. Auch soll zum zusätzlichen Erkenntnisgewinn kurz abgefragt werden, ob die Studierenden solche Arten von Videos, wie vermutet, bereits ansehen oder gar zum Lernen nutzen. Ergänzende bzw. erklärende Erkenntnisse könnten zudem aus den o.g. Fragen in den Interviews erhalten werden, da Fragen zur Vorbereitung und zukünftigen Nutzung ggf. auch Erkenntnisse zu Vorerfahrungen hervorbringen.

Erkenntnisinteresse: Untersuchung Selbstlernprozess/Nutzung der Videos	
Instrument(e):	Fragebogen: Multiple Choice (M), Likert Skala (L), Offen (O)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Video war für die Erstellung hilfreich (L) ▪ Ich würde solche Videos zum Selbstlernen wiederverwenden (M) ▪ Das Video war die erste inhaltliche Quelle, die ich zur Erstellung des Cover Letters genutzt habe (M) ▪ Ich habe das Video als einzige Ressource für die Aufgabe genutzt (M) Welche anderen Quellen? (O) ▪ Wie oft haben Sie sich das Video angesehen? (O)

Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen? ▪ Wie hat dir das Video für das Selbstlernen genützt? ▪ Beschreibe, wie du dich auf die dazugehörige Aufgabe vorbereitet hast.

Tabelle 6 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Unterstützung im Lernprozess/Nutzung der Videos"

Im nächsten Teil geht es um die Untersuchung des Selbstlernprozesses und die konkrete Nutzung der Videos. Dies zielt allerdings eher auf Forschungsfrage 3 ab und wird in Kapitel 4 noch hinreichend vorgestellt, soll hier aber der Vollständigkeit halber bereits genannt werden.

Erkenntnisinteresse: Motivation	
Instrument(e):	Fragebogen: Likert Skala (L)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Video hat mich in der Selbstlernphase motiviert (L) ▪ Das Video war eine hilfreiche Abwechslung zu den Inhalten im Buch (L) ▪ Das Video hat Spaß gemacht (L) ▪ Das Video hat mich motiviert, mich weiter zu dem Thema zu informieren (L)
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen? ▪ Wie hat dir das Video für das Selbstlernen genützt?

Tabelle 7 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Motivation"

Wie in den theoretischen Ausführungen bereits herausarbeitet wurde, stellt Motivation in Zusammenhang mit dem Lernen von Fremdsprachen und der Medienutzung einen wichtigen Faktor dar. Deshalb soll auch dies über die Fragebögen bzw. Likert Skalen effizient abgeprüft werden. Denkbar ist aber auch, dass ggf. zusätzliche Aspekte über Motivation auch über die o.g. Befragung zum Vorgehen im Selbstlernprozess in den Interviews zum Vorschein kommen könnten.

Erkenntnisinteresse: Bewertung Gestaltungsmerkmale des Erklärvideos	
Instrument(e):	Fragebogen: Likert Skala (L), offene Fragen (O)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Videolänge war angemessen (L) ▪ Die Geschwindigkeit des Videos war angemessen (L) ▪ Die Illustrationen im Video waren hilfreich (L) ▪ Der gesprochene Text im Video war hilfreich (L) ▪ Die schriftliche Aufgabe hat gut zum Video gepasst (L) ▪ Ich würde mir für den Selbstlernprozess weitere Videos dieser Art wünschen (M) ▪ Ich werde in Zukunft weiter mit solchen Videos lernen (M) ▪ Das hat mir gefallen (O) ▪ Das hätte ich mir anders gewünscht (O)
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibe, wie du das Video angesehen hast. ▪ Wie hat dir das Video für das Selbstlernen genützt?

Tabelle 8 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Bewertung der Gestaltungsmerkmale der Videos"

Essentiell für die Beantwortung nach Bewertung der Erklärvideos durch die Studierenden ist eine Abfrage der Beurteilung der Gestaltungsmerkmale der Videos wie z.B. Länge, Geschwindigkeit und den Illustrationen. Abschließend soll das Ergebnis komplettiert werden durch offene Fragen nach positiven Aspekten oder Kritik. Aus den o.g. Interviewfragen sind ggf. auch Erkenntnisse über die Bewertung der Erklärvideos zu erlangen.

Erkenntnisinteresse: Behaltensleistung/Umsetzung der Studierenden	
Instrument(e):	Fragebogen: Offen (O)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich habe folgende Sachen gelernt (Vorgehen, Grammatik, Vokabeln - bitte kurz nennen) (O)
Instrument:	Leitfadeninterview
Frage:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche sprachlichen und inhaltlichen Merkmale fallen dir noch ein?
Instrument:	Analyse des Outputs der Studierenden

Tabelle 9 - Befragungsinstrumente und Fragen zum Erkenntnisinteresse "Behaltensleistung/Umsetzung der Studierenden"

Abschließend ist angedacht, auf eher pragmatische Art und Weise die Behaltensleistung der Studierenden abzufragen und den Output in Form der

dazugehörigen Aufgabe zu analysieren. Es wurde im Vorfeld reflektiert, ob es Sinn machen würde, *pre-/post tests* einzusetzen, um den eventuellen Wissenszuwachs sichtbar zu machen. In einer ursprünglich geplanten Umsetzung des methodischen Vorgehens war auch geplant, verschiedene Studierendengruppen miteinander zu vergleichen, beispielsweise eine Gruppe, welche eine gleiche schriftliche oder mündliche Aufgabe in Vorbereitung mit Erklärvideos löst und eine andere, die auf ‚herkömmliche Methode‘ sich mit dem Kursbuch vorbereitet. Ohne jetzt weiter auf die Vor- und Nachteile von solchen Verfahren eingehen zu wollen (und da das Vorgehen und die Ergebnisse erneut kritisch in Kapitel 5.4 reflektiert werden), kann festgehalten werden, dass diese Ideen früh verworfen worden, da erstens der Wissenszuwachs in Bezug auf sprachliches Wissen wesentlich schwieriger zu messen ist als bei ‚Faktenwissen‘ beispielsweise in Sach- oder naturwissenschaftlichen Fächern und des Weiteren die Kohorten aufgrund unterschiedlicher Konstitution und Vorerfahrungen nicht exakt vergleichbar bzw. zu klein wären. Die zu erwartenden Ergebnisse müssen also kritisch reflektiert werden und es ist nicht zu erwarten, dass im Rahmen dieser Arbeit ein direkter Zusammenhang zwischen einem neuartigen Input (Erklärvideos) und einer Reflektion der Behaltensleistung und ‚erfolgreicher‘ Erledigung der Aufgabe ausgemacht werden kann. Im Rahmen des explorativen Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und der Ermittlung von etwaigen Tendenzen sollen diese Daten aber dennoch nicht unberücksichtigt bleiben.

Zusätzlich zu den o.g. Daten sollen auch noch demografische Daten (Alter, Geschlecht, Muttersprache, seit wie vielen Jahren lernen Sie Englisch) zur Vollständigkeit erhoben werden sowie ein Code mit eindeutiger Identifizierung eingesetzt wird, der die Datensätze aus Fragebögen und Interviews verknüpfbar macht. Die konkret umgesetzten Fragebögen zu den Befragungen (je nach Erklärvideo) finden sich dafür in Appendix 8.3, die Interviewleitfäden in 8.4, die Zustimmungsmformulare der TeilnehmerInnen inkl. Teilnehmercode in 8.5 wieder.

3.2.3 Erhebung und Auswertung der Daten und Limitationen

Wie werden die o.g. Daten konkret erhoben und ausgewertet? Die Fragebögen wurden über *Google Forms*¹⁶ erstellt, per Link an die TeilnehmerInnen verschickt und über eine Excel Tabelle in Diagramme überführt. In der vorliegenden Studie ist es dabei nicht das Ziel, die Ergebnisse statistisch auszuwerten, da statistische

¹⁶ vgl. <https://www.google.de/intl/de/forms/about> (letzter Zugriff: 19.12.2017)

Signifikanzen bei der Größe der Kohorte ohnehin nicht erwartet werden können. Vielmehr werden die Ergebnisse (je nach Form) qualitativ ausgewertet und interpretiert. Alle Daten zu diesen Erhebungen finden sich in Appendix 8.6 wieder.

Die Erhebung und Auswertung der Interviews gestaltete sich etwas aufwändiger. Die Daten aus den Interviews wurden per Audio Rekorder aufgenommen und gesichert (vgl. die Inhalte der CD-ROM in Appendix 8.9, 4a und 4b). Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Audiodaten in schriftliche Dokumente mit der Transkriptionssoftware *f4*¹⁷ transkribiert und mit Zeitmarken versehen (vgl. Appendix 8.9, 3a und 3b). Es wurde dabei darauf geachtet, das Transkriptionssystem möglichst einfach zu halten. Es wurde sich an den Vorschlägen für einfache Transkriptionen von Dresing/Pehl orientiert (vgl. Dresing/Pehl 2011: 25–27), da das Erkenntnisinteresse eher auf den Inhalten der Äußerungen als an der Form und Art der Äußerung an sich lag. Die dort gewonnenen Daten (sowie die offenen Fragebogendaten) wurden wiederum in eine Software (*QCAmap*¹⁸) zur anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse überführt und analysiert.

Laut Mayring ist es das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse u.a. Kommunikation zu analysieren, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen und dabei systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorzugehen (vgl. Mayring 2010: 13). Da im hier vorliegenden Fall keine bereits bestehenden Hypothesen vorlagen, die am Material überprüft werden sollen, bietet sich daher eine induktive Kategoriebildung (also die Abstraktion des Materials) in der Analyse an: „Eine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen.“ (ebd.: 85). Diese wird von Mayring folgendermaßen schematisch dargestellt:

¹⁷ vgl. <https://www.audiotranskription.de/f4> (letzter Zugriff: 19.12.2017)

¹⁸ vgl. <http://www.qcamap.org> (letzter Zugriff: 19.12.2017)

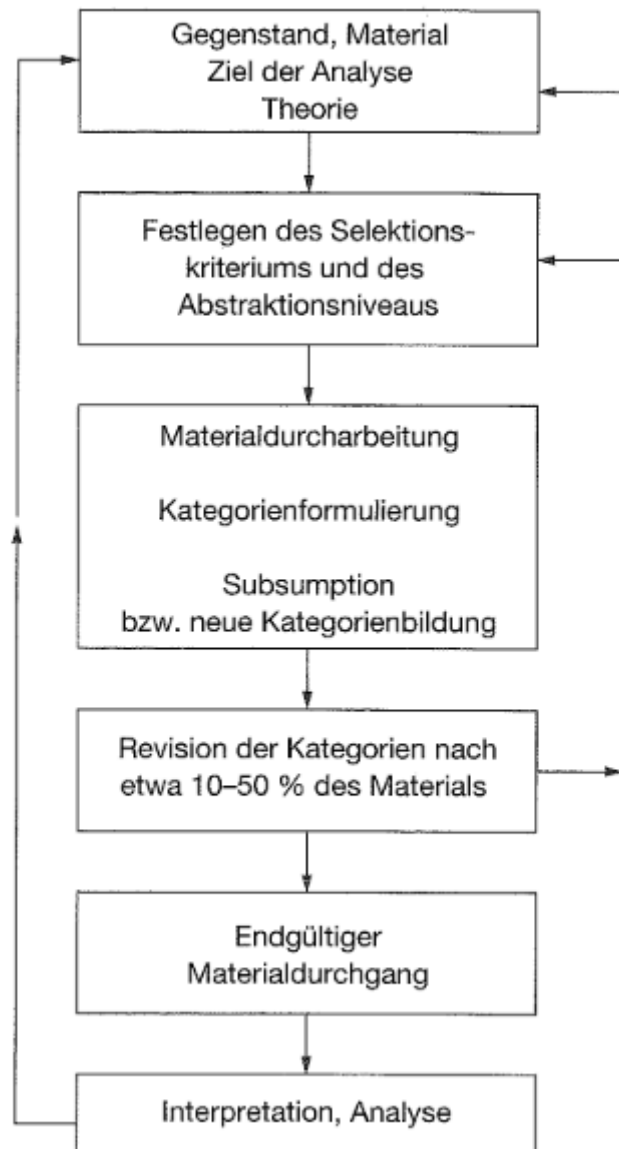


Abbildung 18 - Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (nach Mayring)

(ebd.: 86). Die ebenfalls von Mayring entwickelte Software *QCAmap* eignete sich hervorragend für die benötigten Schritte. Nach Einarbeitung der bestehenden Forschungsfrage bzw. Ziel der Analyse wurde das Abstraktionsniveau bzw. die *coding unit* gewählt (in *QCAmap*: „Phrase or clause (word sequences)“). Anschließend wurde das Material in mehreren Schritten durchgearbeitet und Kategorien formuliert bzw. falls nötig überarbeitet und erneut kodiert. Es wurde dabei in verschiedene feine Kategorien unterteilt, da ein Mikro- und Makrolevel der Antworten dargestellt und zusammengefasst werden sollte. Die einzelnen Ergebnisse finden sich in Appendix 8.7. Die genauen Definitionen der Kategorien und zusammengefassten Ergebnisse sind in den Kapitel 3.4.3, 3.5.3 und 4

dargestellt. Abschließend merkt Mayring zum hier gewählten Verfahren kritisch an:

„Wenn die Fragestellung sehr offen ist, die Studie stark explorativen Charakter trägt und auch eine induktive Kategorienbildung (durch den Zwang zu einer allgemeinen Kategoriendefinition) zu einschränkend oder theoretisch nicht schlüssig zu begründen wäre, sind offenere Verfahren zweckmäßiger, wie sie beispielsweise mit der Grounded Theory vorliegen.“

(Mayring 2007: 474). Für diese Studie sind offenere Verfahren wie die der *Grounded Theory* jedoch nicht passend, da der Charakter der Studie zwar durchaus explorativ, aber gleichzeitig auch zielgerichtet und nicht völlig ergebnisoffen oder unklar ist.

Es wurde dabei versucht, den formulierten Gütekriterien qualitativer Forschung gerecht zu werden: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit (durch ausführliche Dokumentation in den Kapiteln und ergänzend im Appendix), Indikation des Forschungsprozesses (erfolgt in diesem Kapitel 3.2), empirische Verankerung (durch die hier erfolgte Datenerhebung), Limitation (erfolgt am Ende dieses Kapitels), Kohärenz und Relevanz (wird im gesamten Verlauf der Arbeit mehrfach geprüft) und reflektierte Subjektivität (erfolgt noch in Kapitel 5.4; darüber hinaus wurden zur weiteren Sicherung der Objektivität und *Interkoderreliabilität* sowohl die transkribierten Daten als auch die gebildeten Kategorien einer Kollegin zur Überprüfung vorgelegt) (vgl. Steinke 2007: 324–331).

Da ebenso geplant ist, die schriftlichen und mündlichen Arbeiten, die aus dem Ansehen der Erklärvideos und der verbundenen Aufgabe resultieren, zu evaluieren, soll auch dazu noch ein kurzer theoretischer Hintergrund geboten werden. Als Beurteilungsbereiche zur Evaluation schriftlicher Leistungen wird angemerkt, dass sich diese grob in inhaltliche und sprachliche Bereiche unterteilen lassen (vgl. Nieweler 2010b: 222). Inhalte sind dabei beurteilungsrelevant nach Richtigkeit, Stringenz und Strukturiertheit und Sprache nach sprachlicher Korrektheit und Ausdrucksvermögen (vgl. ebd.). Darüber hinaus biete sich eine Skala zur Bewertung von schriftlichen Leistungen im sprachlichen Bereich an (vgl. ebd.). Bei mündlichen Leistungen lautet das Richtziel ‚Kommunikationsfähigkeit‘ (vgl. Nieweler 2010a: 215). Die Dimensionen der Leistungsbewertung können u.a. unterteilt werden in deklaratives Wissen (was wird gesagt?), prozedurales Wissen (wie wird etwas gesagt?) und *savoir être* (auf die eigene Persönlichkeit bezogene Kompetenzen) (vgl. ebd.: 217–218).

Nieweler bietet auch hier einen ausführlichen Kriterienkatalog zu den erreichten/nicht-erreichten mündlichen Kompetenzbereichen an (vgl. ebd.). Für die konkrete Umsetzung soll also auch eine Matrix mit den verschiedenen Zielbereichen schriftlicher und mündlicher Kompetenzen oder Lernzielen erstellt werden. Diese werden in den Kapiteln 3.4.4 und 3.5.4 noch näher erläutert.

Es wurde in den Kapiteln zu Forschungsdesign und methodischem Vorgehen also versucht, möglichst alle Aspekte des hier geplanten Forschungsprozesses ausreichend ausführlich vorzustellen, theoretisch zu begründen und zu diskutieren. Dies bildet damit auch das Fundament für die folgenden Kapitel 3.4 bis 3.7. Es ist an dieser Stelle kritisch anzumerken (bzw. bereits angemerkt worden), dass die Ergebnisse dieser empirischen Arbeit keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit erheben können und werden. Hinzu kommen Bedenken der sozialen Erwünschtheit, da die TeilnehmerInnen der Studie auch gleichzeitig die TeilnehmerInnen des untersuchten Kurses sind und die Daten von der Lehrkraft selbst erhoben und ausgewertet wurden. Dennoch bleibt festzuhalten, dass dies auch nicht die ursprüngliche Zielstellung der Arbeit ist. Vielmehr geht es darum das Feld bzw. die realen Gegebenheiten zu erkunden sowie erste Datengrundlagen in Form von Evaluationen für die zu erfolgenden Designprozesse zu erhalten. Um den Kontext für dieses Vorhaben besser zu verstehen, wird im folgenden Kapitel kurz die bereits bestehende Gestaltung der Lernumgebung inkl. der identifizierten Desiderate vorgestellt.

3.3 Gestaltung der Lernumgebung

Die folgenden Ausführungen sollen eine Einführung geben zu *FLIP Englisch*, dem Englisch Selbstlernkurs, in welchen die Erklärvideos nicht nur integriert, sondern auch die empirischen Daten erhoben werden. Es soll dabei auf den Kurskontext und die vergangenen Entwicklungen des Kurses, die LernerInnen sowie auf generelle Lernphasen und -ziele eingegangen werden. Auf dieser Basis sollen praktische Desiderate abgeleitet werden, die zeigen, an welchen Stellen im Kurs Verbesserungsbedarf besteht.

3.3.1 Kurskontext und Lernerkontext

Der Kurs *FLIP Englisch* steht für „Flexible Language-Learning Individualized Programme Englisch“¹⁹. Wie der Name bereits suggeriert, sind die Grundprinzipien des Kurses Flexibilität, Fremdsprachenlernen und Individualisierung der Lernerfahrung in einem festgelegten Lernprogramm. Der Englisch Selbstlernkurs am Sprachenzentrum der LMU München wurde dabei in den letzten etwa 10 Jahren stetig weiterentwickelt. Das Programm wird jedes Semester für alle Stufen von A1-C1 (nach *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*) mit jeweils etwa 100-120 Studierenden verschiedener Sprachniveaus abgehalten. Ursprünglich handelte es sich um einen Selbstlernkurs, der ausschließlich in einem Computerraum mit einer Lernsoftware zum Fremdsprachenlernen durchgeführt wurde. Die Studierenden mussten dort regelmäßig zum Selbstlernen am PC erscheinen und wurden von Sprachtutoren mündlich unterstützt. Aufgrund von technischen und didaktischen Mängeln des Computerprogramms wurde das Konzept von Lernsoftware auf ein gedrucktes Buch als Hauptmedium umgestellt und der Kurs so neu gestaltet, dass die Studierenden zu Hause mit dem Buch bestimmte Aufgaben bearbeiten müssen und zu regelmäßigen Lernberatungen, sogenannten *Sessions*, an die Universität zu Präsenzzeiten kommen. Dieses adaptierte *Flipped Classroom* Konzept, d.h. Selbstlernphase zu Hause und kollaborative Präsenzzeit in der Universität wurde über mehrere Jahre weiter ausgebaut, z.B. durch die Erstellung von angepassten Lernplänen (sogenannten *Syllabi*), die dem Kurs bzw. den Studierenden die nötige programmatische Struktur geben.

Konkret lässt sich *FLIP Englisch* wie folgt schematisch darstellen:

¹⁹ vgl. dazu die Website von *FLIP Englisch* www.flip-englisch.de

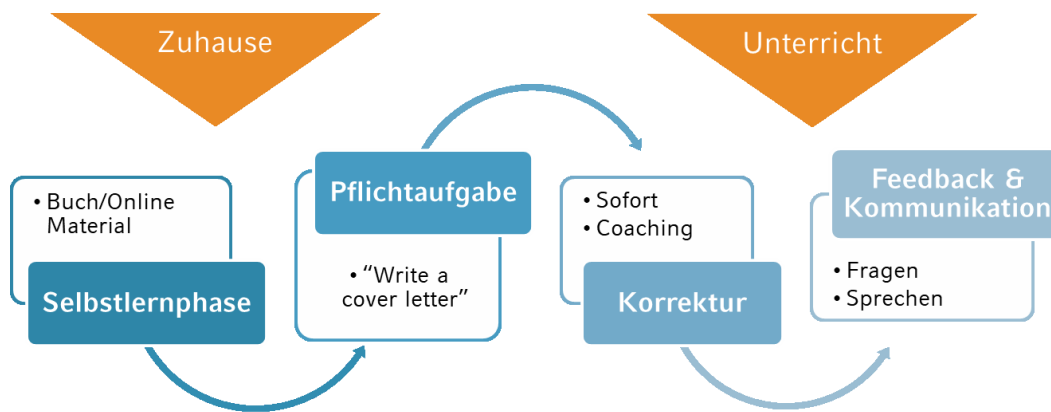


Abbildung 19 - FLIP Englisch (schematische Darstellung)

Als Erstes beginnt also die Selbstlernphase mit Unterstützung des entsprechenden Buchs²⁰. Die Studierenden bearbeiten mit der Hilfe eines Syllabus' (Lernplans) hauptsächlich schriftliche Aufgaben selbst. Auf dem Syllabus befindet sich eine obligatorische Pflichtaufgabe für alle 14 Tage, z.B. „Write a cover letter for the company of your dreams“. Die Studierenden haben also 14 Tage Zeit, um diese Inhalte (meist eine Unit im Buch plus die eben genannte Pflichtaufgabe) zu erledigen. Über ein Online Buchungssystem auf der Lernplattform *Moodle* buchen die Studierenden alle zwei Wochen einen Termin mit einem Sprachcoach. Die Termine sind flexibel über die ganze Woche buchbar und dauern 45 Minuten. Sie finden meist allein (d.h. jeweils ein Studierender und ein Sprachcoach) statt und nicht im Klassenverband, wie oft üblich. Dort werden die bearbeiteten Inhalte besprochen, es wird Feedback gegeben, es wird Zeit für mündliche Kommunikation genutzt und die Studierenden können zu Problemen Fragen stellen.

Es wird im Kurs also versucht, den unterschiedlichen Herausforderungen und Zielen einer ‚optimalen‘ Umgebung zum Fremdsprachenlernen gerecht zu werden. Wenn man sich auf die verschiedenen Phasen des Fremdsprachenlernens aus Kapitel 2.1.3 bezieht, dann ist die Selbstlernphase hauptsächlich inputlastig, setzt aber mit verschiedenen Aufgaben und Übungen auch Schwerpunkte für sprachlichen Output. Die Interaktion findet hauptsächlich im Unterricht statt, genau wie Feedback und Üben von mündlichen Fähigkeiten. Es liegt hier also ein realisiertes *Flipped Classroom* Modell vor, auch wenn die

²⁰ Wahlweise werden die Bücher *Global* von MacMillan Publishers oder *Career Express* von Cornelsen je nach Stufe und Bedarf verwendet.

Unterrichtsphase meist nicht mit mehreren KommilitonInnen stattfindet (außer bei den sogenannten *Group Communication Sessions* mindestens einmal pro Semester). Für die Untersuchung dieser Arbeit ist dies aber ohnehin nicht relevant, da der Untersuchungsschwerpunkt auf der Selbstlernphase (mit Erklärvideo) zu Hause liegt und nicht auf den Aktivitäten im Unterricht.

In der Kursevaluation²¹, die unter allen Studierenden jedes Semester durchgeführt wird, werden u.a. regelmäßig folgende positive Aspekte des Kurses von den Studierenden genannt:

- Freie Zeit-/Arbeitseinteilung
- Flexible Kurszeiten
- Individuelle Betreuung

Hier werden also auch die bereits in der Theorie genannten positiven Aspekte des *Flipped Classroom* durch die Studierenden bestätigt. Allerdings gibt es auch Nachteile bzw. negative Aspekte, die von den TeilnehmerInnen genannt werden:

- Das Kursbuch ist unübersichtlich und schwierig.
- Der Selbstlernteil ist zu eintönig.
- Die Inhalte sind teils sehr umfangreich und unstrukturiert.

Es wird dabei also deutlich, dass die Nachteile und somit der Verbesserungsbedarf hauptsächlich im Selbstlernteil des Kurses liegen. Als einen Versuch diesen tatsächlich im Kurskonzept zu verbessern, wurden also, wie in Kapitel 3.4 ff. noch erläutert wird, Erklärvideos als ein neuer Teil der Pflichtaufgaben integriert.

Zuletzt soll noch die Frage beantwortet werden: Welche LernerInnen entscheiden sich für diesen Kurs? Auf die konkreten demografischen Daten wird noch in den Kapiteln 3.4.2 und 3.5.2 eingegangen, aber es soll hier kurz beschrieben werden, welche Lernenden grundsätzlich an *FLIP Englisch* teilnehmen. Zunächst handelt es sich um einen universitären Kurs, das bedeutet, die LernerInnen müssen zwingend an der Universität München (LMU) immatrikuliert sein. Der Kurs ist in keinem Studiengang fest integriert, sondern stellt eine kostenlose und freiwillige Zusatzleistung der Universität dar. Gerade der Aspekt der Freiwilligkeit ist erwähnenswert, da dies durchaus eine Rolle bei der Zusammensetzung der später

²¹ Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Kursevaluation *FLIP Englisch* aus dem Wintersemester 2013/14, also vor der Neugestaltung durch Einführung der Erklärvideos. Aufgrund von datenschutzrechtlichen Bedenken sollen die Ergebnisse hier aber nur zusammenfassend dargestellt werden.

genutzten Kohorte (vor allem in Bezug auf grundsätzliche Motivation) spielt. Der Kurs besteht aus TeilnehmerInnen unterschiedlicher Sprachniveaus, allerdings ist aufgrund fortgeschrittener Vorkenntnisse eine größere Häufigkeit in den Niveaus B2 und C1 nach o.g. gemeinsamen europäischem Referenzrahmen zu verzeichnen. Die Gründe der Studierenden für eine Kursteilnahme sind oft unterschiedlichster Natur (Verbesserung der akademischen und beruflichen englischen Sprachkompetenzen, Vorbereitung für Auslandsaufenthalte, generelles Interesse, Auffrischung der Englischkenntnisse aus der Schule etc.), wie häufig in den Evaluationen ersichtlich wird.

3.3.2 Desiderate der bestehenden Lernumgebung

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass vor allem die Selbstlernphase Verbesserungsbedarf hat. Von den Studierenden wurde angemerkt, dass die Inhalte und somit der Input an dieser Stelle zu schwierig, eintönig und wenig strukturiert ist. Scheinbar entspricht dieser also nicht vollständig den genannten Prinzipien zu förderlichem Input zum Fremdsprachenlernen aus den Kapiteln 2.1.3 und 2.2.3. Darüber ist nun bereits bekannt, dass mangelhafter Input auch zu weniger förderlicher Interaktion und zu weniger oder mangelhafterem Output führen kann.

Aus diesem Grund wurde sich daher an dieser Stelle dafür entschieden, die Selbstlernphase durch Erklärvideos zu erweitern. Diese stehen dabei zwischen Selbstlernphase und der Pflichtaufgabe, weil sie zum einen bereits bestehendes Selbstlernmaterial ergänzen und zum anderen an eine sinnvolle Pflichtaufgabe geknüpft werden sollen. Das oben vorgestellte Schema wird also folgendermaßen erweitert:

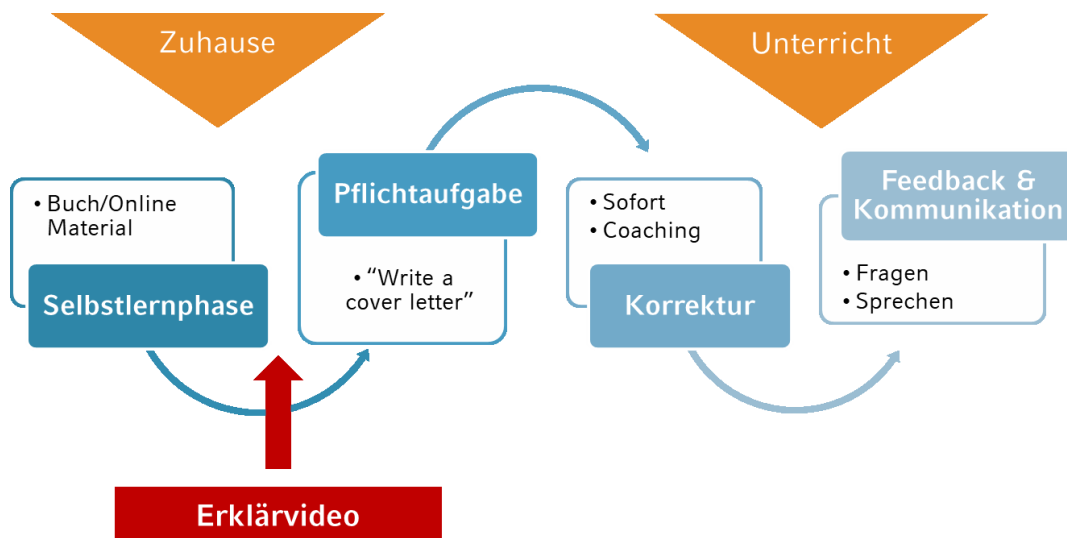


Abbildung 20 - FLIP Englisch mit Erklärvideo (schematische Darstellung)

Zudem sei zu erwähnen, dass *FLIP Englisch* nicht nur eine Variante des *Flipped Classroom* Konzepts, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, ist. Es versucht auch die Prinzipien des *Communicative Language Teaching* (vgl. Kapitel 2.1.5) bestmöglich umzusetzen und setzt *Task-Based Language Teaching* Konzepte (vgl. Kapitel 2.1.6) unter Berücksichtigung von Prinzipien autonomen Sprachlernens (vgl. Kapitel 2.1.4) konsequent um. Nur das Medium Video wurde noch nicht eingesetzt, wird aber hier nun als Neuerung eingeführt. Denn: Gemäß den Erkenntnissen aus Kapitel 2.1.1 wird das Potential von *Flipped Classroom* erst dann weitestgehend ausgeschöpft, wenn neue Medien zum Einsatz kommen, wie z.B. Erklärvideos. Die Entwicklung, Implementierung und Evaluation des ersten Erklärvideos wird nun im folgenden Kapitel beschrieben.

3.4 Erklärvideo 1: *How to write a cover letter*

3.4.1 Konkrete Umsetzung

Im folgenden Teil zum ersten entwickelten Erklärvideo soll der Designprozess dokumentiert und reflektiert werden. Es wird dabei auf die verschiedenen Merkmale der Erklärvideos wie inhaltlicher Aufbau, Umsetzung im Sprechertext, Visualisierungen, sonstige Merkmale und Daten sowie die konkrete Implementierung in den Selbstlernkurs eingegangen.

3.4.1.1 Vorüberlegungen und Wahl der Inhalte

Trotz der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse zu sinnvollen Inhalten für Erklärvideos aus Kapitel 2.2.4 stand die Frage aus, welchen inhaltlichen Fokus man am Ende tatsächlich setzen sollte. Es wurde dabei nicht nur darauf geachtet, dass die Inhalte den Lernzielen der Studierenden (vgl. Kapitel 3.3) entsprachen. Es wurde auch entschieden, dass bereits vorhandene, seit Jahren erfolgreich eingesetzte Inhalte aus anderen Ressourcen (oder in Form von anderen Medien) für diesen neuen Zweck adaptiert werden können. Da das Sprachenzentrum der LMU München eine vielgenutzte Plattform zum Thema *Free Resources for Job Applications in English* namens *Jobline LMU*²² zur Verfügung stellt, fiel darauf die erste Wahl. Weil die Inhalte sich in kleinere Lektionen unterteilen ließen (u.a. gemäß den Prinzipien für *Multimedia Learning*) und potentielle weitere Inhalte bearbeitet werden konnten (also z.B. Lektionen zu Bewerbungsanschreiben, Bewerbungsgesprächen oder Lebensläufen), konnte sichergestellt werden, dass eine zielgerichtete und qualitativ hochwertige Ressource für Inhalte zur Umsetzung in Erklärvideos gefunden wurde. Als logischer Startpunkt für eine iterative Umsetzung von Inhalten zu englischen Bewerbungen erschien dabei das Erstellen von englischen Bewerbungsanschreiben. Dies war auch deshalb logisch und sinnvoll, weil hiermit nicht nur eine Schreibaufgabe umgesetzt werden

²² „Jobline LMU is a free job application resource for German speakers who wish to study or work in an English-speaking country. [...] Jobline LMU first went online in 2002. Since then it has attracted more than 23,000 registered users and has been used worldwide by individual students, schools, universities and language schools.” (vgl. http://www.jobline.uni-muenchen.de/about_jobline_lmum/index.html).

Die Inhalte des ersten Erklärvideos sind teilweise angelehnt an: http://www.jobline.uni-muenchen.de/written_application/cover_letter/index.html (letzte Überprüfung: 19.11.2017).

könnte, sondern dies auch verschiedene Kompetenz- und Wissensarten verbinden würde.

Bei der Auswahl der Inhalte wurde grundsätzlich darauf geachtet, dass ein ‚Schritt für Schritt Verfahren‘ abbildbar sein würde, ohne Anspruch auf ‚Vollständigkeit‘ zu erheben. Es sollten bestimmte Fakten allgemeiner Natur zum Aufbau von Bewerbungsanschreiben eingebaut, sprachliche Aspekte eingearbeitet, aber auch auf mögliche Fehler und Verbesserungsmöglichkeiten hingewiesen werden.

Zusätzlich zu der o.g. Quellen wurden aber auch andere Ressourcen betrachtet und kritisch geprüft, wie z.B. andere (Erklär)videos zum gleichen Thema. Allerdings wurde bei einer Durchsicht auf der Videoplattform *YouTube* schnell klar, dass zwar eine relativ hohe Anzahl an Videos zu den gewählten Thema existieren, diese allerdings zum größten Teil nicht den in Kapitel 2.3 identifizierten Merkmalen entsprechen. Darüber hinaus erschienen viele frei verfügbare Videoexemplare als nicht passend, wenn die Zielgruppe von *FLIP Englisch* in Bezug auf Anforderungen, Inhalte und sprachliches Niveau im Auge behalten werden sollte.

Bezüglich des Sprachniveaus wurde schnell klar, dass sich die Inhalte für ein eigenes Erklärvideo für ein Niveau von B2 und C1 nach *gemeinsamen europäischem Referenzrahmen* eignen würden. Dies erschien auch deshalb sinnvoll, weil für dieses Sprachlevel eine relativ große Kohorte von potentiellen StudienteilnehmerInnen zur Verfügung stand (etwa 60 Studierende). Nach gefundener Quelle für Inhalte und passendem Nutzerkreis wurde das Thema des ersten Erklärvideos also festgelegt auf *How to write a cover letter for English speaking companies*. Im nächsten Schritt werden die Gedanken zum inhaltlichen Aufbau reflektiert.

3.4.1.2 Inhaltlicher Aufbau

Wie u.a. in Kapitel 2.2.4 ausführlich diskutiert, ist die Zielstellung, eine Mischung aus sprachlichen und nicht-sprachlichen Inhalten einzuarbeiten. Mit ‚nicht-sprachlichen‘ Inhalten sind z.B. Aspekte gemeint, die sich nicht direkt auf die Sprachform beziehen (also keine explizite Wortschatz- oder Grammatikarbeit), zum Beispiel ‚verknüpfe in einem Bewerbungsanschreiben stets deine Fähigkeiten mit deinen Erfahrungen‘. Diese Information wäre auch nennenswert, wenn man ein Erklärvideo für ein Anschreiben in der jeweiligen Muttersprache

erstellen würde. Da hier aber auch dies in der Zielsprache erfolgt, ist auch das am Ende relevant für den Fremdsprachenerwerb. Eine andere Dichotomie wäre auch *focus on form vs. focus on meaning*, was an mehreren Stellen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2) hinreichend vorgestellt und diskutiert wurde. Beides ist wichtig für zielführenden Fremdspracherwerb. Für die vorliegende Arbeit soll allerdings die Unterscheidung der Inhalte bewusst in ‚sprachlich‘ und ‚nicht-sprachlich‘ erfolgen. Grund dafür ist der bereits in Kapitel 2.2.4 erwähnte Umstand, dass Erklärvideos und *Flipped Classroom* in der Vergangenheit meist nur für nicht-sprachliche bzw. sachfachliche Inhalte genutzt wurden. Um den ‚Erfolg‘ von bereits erprobten Ansätzen mit der ‚Innovation‘ hier zu verbinden, sollen diese beiden Aspekte also verschmolzen werden. Die Grenzen sind oftmals fließend, sollen aber dennoch versucht gezogen zu werden.

Es sollten für das erste Erklärvideo folgende sprachliche Elemente (gemäß der gewählten Ressource) Verwendung finden:

- **Action Verbs**

Um in einem englischen Bewerbungsanschreiben über die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen zu sprechen, bieten sich sogenannte *action verbs* an, wie *I prioritized* oder *I implemented*. Diese verbessern den sprachlichen Stil und kommen stilistisch besser bzw. dynamischer auf den Punkt.

- **Zeitformen für Bewerbungsanschreiben**

Bewerbungsanschreiben behandeln in der Regel Erfahrungen oder Stationen in der Vergangenheit. Es soll dafür also der Unterschied der beiden Vergangenheitszeitformen *past simple* und *present perfect* im entsprechenden Kontext erklärt werden.

Nicht-sprachliche, allgemeine Inhaltsziele wurden wie folgt in der bestehenden Quelle identifiziert:

- **Akkurat und auf den Punkt schreiben**

Dieser Punkt ist ein solcher ‚Grenzfall‘, da er auch z.B. für deutsche Bewerbungsanschreiben gelten würde. Um es für Englisch anzupassen, sollen hier weitere positive und negative Beispiele genannt werden.

- **Nur eine Seite schreiben**

Auch hier geht es im Allgemeinen um Kürze, konkret aber auch um eine sprachliche Umsetzung auf den Punkt, die ebenfalls mit Beispielen illustriert werden soll.

- **Sauberes Layout**

Mit diesem Punkt soll auf die Sorgfaltspflicht in Bewerbungsanschreiben hingewiesen werden und entsprechend grafisch und inhaltlich illustriert werden.

- **Beispiele von Fähigkeiten & Erfahrungen anbringen**

Es soll zudem darauf aufmerksam gemacht werden, dass es wichtig ist, dass konkrete Beispiele für eigene Fähigkeiten und Erfahrungen auch bereits im Anschreiben (und nicht nur im Lebenslauf) erwähnt werden.

- **Fähigkeiten mit Erfahrungen und Position verknüpfen**

Um den o.g. Punkt sprachlich besser umzusetzen und eine Verbindung zur ausgeschriebenen Position herzustellen, sollten BewerberInnen ihre Fähigkeiten mit ihren Erfahrungen und noch besser mit Punkten aus der Stellenanzeige verbinden, um einen positiven Eindruck zu hinterlassen und nicht zu allgemein und austauschbar zu wirken.

An diesem Punkt wurde bereits klar, dass in einem 3 bis 5-minütigen Erklärvideo vermutlich nur eine Auswahl der relevantesten Inhalte erklärt werden könnte und nicht alle Punkte, die in der Ressource vorzufinden waren. Allerdings wurde versucht, im Rahmen der geplanten inhaltlichen Komplexitätsreduktion, verschiedene kleinere Punkte unter einem großen Punkt zu subsumieren, z.B., dass Bewerbungsanschreiben keine allgemeingültigen, nicht angepassten, austauschbaren Schriften sein sollten. Dies wurde mit ‚auf den Punkt kommen‘ und ‚*action verbs* benutzen‘ zusammengefasst und verbunden. Im nächsten Schritt stand die Frage im Raum, in welcher Reihenfolge die Themen präsentiert werden und wie sie konkret zu verarbeiten sind.

3.4.1.3 Umsetzung der Inhalte im Sprechertext

In diesem Kapitel soll gezeigt und jeweils kurz begründet werden, wie die geplanten Ziele und Inhalte textlich umgesetzt wurden. Es sei darauf

hingewiesen, dass sich so gut wie möglich auf die in Kapitel 2.3 (insbesondere Kapitel 2.3.3 zu den Merkmalen von Erklärvideos) bezogen wird. Die Referenzen aus der Literatur werden dabei aus Redundanz- und Übersichtlichkeitsgründen nicht noch einmal explizit genannt, stellen aber dennoch die Basis für die hier erfolgten Schritte und Entscheidungen dar, da hier gemäß den Prinzipien von *Design-Based Research* die Theorie in die Praxis umgesetzt wird.

Bei der Erstellung wurde im Hinterkopf behalten, dass als Ziel eine Art *infographic film* in genannter Länge entwickelt werden soll. Dafür wurde zunächst das gesammelte Wissen und Material zum Thema in zusammenhängende, nicht-redundante Blöcke zur Übersicht und Festlegung der Reihenfolge strukturiert. Diese werden jetzt *frame by frame*, d.h. in der jeweiligen geplanten Themeneinheit vorgestellt und begründet. Eine ausführliche Zusammenfassung des Konzepts mit *frame* Nummer, Sprechertext bzw. Skript, geplanter Visualisierung und tatsächlichen Bebilderungen findet sich übersichtlich in Appendix 8.2.1.

Frame 1: Introduction

„We are going to explain: how to write a great cover letter for English speaking companies.“

Hiermit sollte zunächst das Thema konkret genannt und vorgestellt werden und mit „for English speaking companies“ eine Kontextualisierung und Bezug zum Fremdsprachenlernen hergestellt werden. Das Thema wurde somit wie geplant knapp und ohne unnötige Informationen oder Intros eingeführt.

Frame 2: Objective

„This is you. You want to apply for a position at the company of your dreams. You have to write a cover letter or letter of application and wonder how this is done in English speaking countries.“

Frame 2 hat mehrere Funktionen. Zum einen eine erneute Zielstellung des Erklärvideos aufzustellen und die Inhalte zu kontextualisieren. Des Weiteren sollte mit „This is you. You want to apply for a position at the company of your dreams“ der in der Theorie genannte persönliche, realistische, lebensnahe Bezug zum Zuschauer hergestellt werden. Außerdem sind hierbei Storytelling Elemente zu erahnen, welche durch die hervorgerufene Emotionalität zusätzlich die Aufmerksamkeit am Anfang des Erklärvideos erhöhen könnten. Erneut erfolgte

auch hier der (persönliche) Fremdsprachenbezug mit „[...] and [you] wonder how this is done in English speaking countries“.

Frame 3: First impression & skills

„To make your cover letter stand out, you have to make first impressions count. Your letter of application should introduce you, show your personality, your skills and your enthusiasm! Studies have shown that managers hire people that fit the company culture best.“

In diesem Frame sollten die ersten Schritte bzw. Prinzipien eines englischen Bewerbungsanschreibens überblicksartig dargestellt werden. Es wurde dabei der Bezug zum Unternehmen hergestellt („[...] managers hire people that fit the company culture best“) und die Qualität der Hinweise durch das Referieren auf wissenschaftliche Studien unterstrichen.

Frame 4: Experience and tenses

„The content should provide two or three solid examples of your skills and experiences. But watch your English tenses! Use simple past for events finished in the past and saying when exactly, for example ‘I completed an internship two years ago’. Use present perfect for events that started in the past but have not finished yet or are still important for the present, for example ‘I have completed a degree in media and am now looking for a job in this field’.“

An dieser Stelle sollte auf die zwei wichtigsten inhaltlichen Punkte hingewiesen werden: Das Nennen von Fähigkeiten/Fertigkeiten und von Erfahrungen. Dazu bot sich der erste sprachliche Inhalt an, die Umsetzung über Vergangenheitszeitformen. Es wurde deshalb versucht eine gezielte Bewusstmachung und Formfokus umzusetzen, in dem die Regeln knapp mit jeweils einem Beispiel erklärt wurden. Hier wird also erstmalig das geplante *CLIL light* umgesetzt, die Verbindung von allgemeinen sachlichen Inhalten mit sprachlichem Wissen. Es ist durchaus denkbar, dass der Beispieltext später nicht nur mit Grafiken visualisiert werden könnte, sondern auch tatsächlich ausgeschrieben erscheinen kann. Dies wird aber noch im folgenden Kapitel 3.4.1.4 diskutiert. Kritisch angemerkt könnte an dieser Stelle die stark vereinfachte Regelerklärung genannt werden, welche auch in anderer Form hätte erfolgen können (z.B. die Verwendung von *past tense*, wenn gesagt wird, wann die berufliche Erfahrung stattfand und *present perfect*, wenn nicht angegeben wird, wann es stattfand). Um aber erneut auf Reduzierung und keine inhaltliche Überfrachtung zu achten, wurde sich für die oben gezeigte Form entschieden.

Frame 5: Honesty and selling yourself

„Also, be sure not to undersell yourself, but also not to oversell. Be honest! Phrases like ‘I’ve never worked in advertising, but ...’ show them what you haven’t done. Rather tell them what you have done and how it applies to this job.“

Auch hier sollte ein ‘allgemeiner Fakt’ mit einem Sprachbeispiel verknüpft werden. Dies sollte durch ein Negativbeispiel umgesetzt und in der Synthese mit einem positiven Beispiel abgerundet werden.

Frame 6: Specific phrases & examples

„HR managers read hundreds of applications every day. General, unspecific phrases that don’t include the company impress no one! Rather include specific facts about the company and your skills by saying for example: ‘The business fields of Dream Inc. are a great chance to develop my previous experience in strategic management’.“

An diesem Punkt sollten erneut mehrere Punkte zusammengefasst werden: Das Vermeiden von allgemein gehaltenen Bewerbungen (die die Personalverantwortlichen nicht beeindrucken) und die Verbindung von Erfahrungen mit der Position. Um abermals die sprachliche Umsetzung bewusst zu machen, wird dies mit einem weiteren möglichen Beispielsatz komplettiert. Man könnte hier von einer Mischung aus inzidentellem und unterrichtlich gesteuertem Wortschatzerwerb sprechen.

Frame 7: Accuracy

„To make your cover letter effective, be as accurate as possible. Vague and tired claims like ‘I have excellent interpersonal skills’ may make the HR manager fall asleep too!“

In diesem Frame war geplant, dass erneut ein Fakt (Hinweis auf akkurate und zielgerichtete Sprache) mit einem negativen Beispiel verknüpft werden sollte. Um dies besonders zu unterstreichen, wurde versucht eine sprachliche Übertreibung („[...] may make the HR manager fall asleep“) einzusetzen, die zu erneuten Emotionalisierung auch bildlich gut umsetzbar sein würde.

Frame 8: Action verbs

„Use action verbs, make yourself sound dynamic! What are these? Action verbs directly show off your skills and experience. Good examples could be ‘I implemented’, ‘I prioritized’, ‘I streamlined’ to name a few. These words will again help you avoid too long and unnecessary phrases.“

Hier war wiederholt geplant, sprachliche und nicht-sprachliche Aspekte direkt zu verbinden. Es wird auf das neue Thema (*action verbs*) bewusst aufmerksam gemacht und mit einer rhetorischen Frage eingeleitet. Dazu werden neue Vokabeln eingeführt, um wie im Theorieteil erwähnt, ein großes sprachliches Repertoire abzudecken. Mit dem Schlusssatz wird das Ziel der Wortverwendung begründet und somit erneut ‚unterrichtlich gesteuert‘ neuer Wortschatz eingeführt.

Frame 9: One page & proof-reading

„Lastly, don’t forget to check your letter for mistakes and make sure the layout is clean. Ensure the letter is no longer than one page, so make every word count. Phrases like ‘As you can see from my CV, ...’ are unnecessary. If there is enough time left, proof-read the next day if you can.“

Hier wurde versucht, mit der möglichen Beschränkung auf eine Seite des Bewerbungsanschreibens, ein weiteres im vorherigen Kapitel definiertes Ziel konkret umzusetzen. Dazu wurde erneut Fremdsprachenbezug hergestellt und mit ‚typischen Fehlern‘ gemäß den theoretischen Erkenntnissen an ggf. vorhandenes Vorwissen angeknüpft. Man könnte außerdem anmerken, dass sprachliche Kürze auch ein zum Teil interkultureller Aspekt ist, da diese Beschränkung im deutschsprachigen Raum oft nicht so streng gesehen wird, wenngleich auch immer mehr Bewerbungsschreiben auf deutsch so umgesetzt werden.

Frame 10: Summary

„So there you have it. When keeping these points in mind, you will change your cover letter from boring and vague to sounding great and up to the point in a heartbeat. So don’t waste time! Think of your dream company and start writing your personal cover letter now!“

Im letzten Frame war geplant, alle Inhalte noch einmal auf den Punkt zusammenzufassen. Da dies sprachlich vermutlich zu redundant wäre, sollten dafür alle hauptsächlich verwendeten Visualisierungen zur Wiederholung noch einmal aufgezeigt und somit ins Gedächtnis gerufen werden. Um das Erklärvideo abzurunden, wurde es erneut an mögliche echte, persönliche Situationen angeknüpft („Think of your dream company [...]“). Dies bildet auch eine hervorragende Grundlage für die im Theorieteil identifizierte Vorbereitung für Möglichkeiten zum Sprachoutput (*Task-Based Language Learning*) bzw. flankierende Aktivitäten zur erfolgten Erklärung. Es wurde dabei ganz bewusst

ein direktes *call-to-action* in Form der beiden Schlussätze umgesetzt, in der Hoffnung, dass es zur direkten Erledigung der geplanten Begleitaufgabe führen würde und der Input des Erklärvideos somit direkt in sprachlichen Output umgesetzt wird.

Somit wurde versucht, in möglichst einfacher, kurzer Form alle inhaltlichen, sprachlichen und nicht-sprachlichen Ziele im Sprechertext umzusetzen. Der Text wurde zur Vermeidung sprachlicher Fehler zudem von einer englischen Muttersprachlerin überprüft. Aus der persönlichen Erfahrung im Forschungstagebuch ist zudem festzuhalten, dass es zur Vermeidung von inhaltlichen Redundanzen hilfreich ist, thematische Aspekte in verschiedenen Farben im Text bei der Erstellung zu markieren. Dadurch kann visuell festgestellt werden, ob Inhalte besser zusammengefasst werden können. Außerdem wurde in Zusammenarbeit mit der *simpleshow* der Ratschlag umgesetzt, den ersten Entwurf des Textes laut vorzulesen. Somit fallen sprachliche ‚Unebenheiten‘ besser auf und können entsprechend korrigiert werden.

Der nächste Schritt in der Erklärvideo Entwicklung lautete dann wie folgt: Es sollten die ‚wichtigsten‘ Wörter im finalen Sprechertext fett markiert werden (vgl. auch Appendix 8.2.1). Die Markierung identifizierte damit die Wörter, die im Video visuell illustrierend dargestellt werden sollten. Wie sich diese Visualisierung konkret gestaltete, wird daher im folgenden Kapitel gezeigt.

3.4.1.4 Visualisierungen

Visualisierungen sind gemäß den Ergebnissen aus dem Theorieteil dieser Arbeit nicht nur Text,- Ton- und Bilddarstellungen in zeitlicher und räumlicher Nähe zur Förderung des Wissenserwerbs, sondern wurden auch identifiziert als nützliche und eventuell spracherwerbsfördernde Methode zur Verbildlichung von abstrakten Konzepten oder unbekannten Inhalten und Vokabular.

Im Forschungstagebuch wurde dazu festgehalten, dass es sich lohnt, die wichtigsten Wörter erst zu identifizieren und ggf. mittels eigenen ersten groben Zeichnungen zu visualisieren und sich somit ein ‚Gesamtbild‘ vor Augen führen zu lassen. Es ist dabei besonders wichtig, möglichst kreativ zu sein, da vermutlich die kreativsten Visualisierungen auch am besten gedanklich behalten werden können. Diese könnte damit weiterhin förderlich für die Lernerfahrung sein, gerade in Bezug auf weitere Individualisierung durch die Hinzunahme eines weiteren Wahrnehmungskanals und somit das Ansprechen weiterer Lerntypen.

Es wurde also in diesem Schritt überlegt, wie die wichtigsten Wörter visuell darzustellen sind. Es ist in diesem Kapitel nicht möglich und auch nicht nötig, auf jede einzelne Bebilderung (vgl. Appendix 8.2.1) einzugehen. Um die interessantesten Überlegungen aber dennoch festzuhalten, soll hier in verschiedenen kurzen ‚Fallstudien‘ gezeigt werden, wie der Gestaltungsprozess der Erklärvideos reflektiert wurde.

Möglichst kreative Visualisierung von abstrakten Begriffen

Die Verbildlichung von Begriffen wie *company* oder *HR manager* gestaltete sich relativ einfach, da für Ersteres beispielweise ein Bürogebäude und für Zweiteres ein Mann in Geschäftskleidung gewählt wurde. An verschiedenen Stellen war dies allerdings wesentlich herausfordernder: Für Begriffe wie beispielweise *skills and experiences* (und viele andere, siehe das Skript im Appendix) gibt es keine eindeutigen, etablierten visuellen Repräsentationen. Um dies in Kombination mit dem gleichzeitigen gesprochenen Wort im Sprechertext möglichst effektiv zu kombinieren, wurden folgende Darstellungen gewählt:



Abbildung 21 - Visualisierung von abstrakten Begriffen in Erklärvideo 1

Der *cover letter* (in der Mitte als Schriftstück dargestellt) sollte also möglichst viele Angaben zu *skills* (Werkzeugkoffer) und *experiences* (Koffer mit Aufklebern aus verschiedenen Ländern) enthalten. Der Gedankengang dazu war wie folgt: Fähigkeiten und Fertigkeiten sind wie Werkzeuge, die für die Umsetzung von den benötigten Tätigkeiten erforderlich sind und ist in dieser Form vermutlich recht treffend illustriert. Für Erfahrungswissen musste man noch etwas weitergehen: Da Erfahrungen oftmals mit Reisen oder Auslandsaufenthalten einhergehen, erschien der Koffer mit vielen ‚Länder Aufklebern‘ als passendstes Symbol. Sicher sind hier noch viele andere Varianten möglich und es erforderte auch einige Zeit, möglichst passende, kreative Lösungen zu finden. Zur Inspiration wurde dazu auch die Google Bildersuche²³ bemüht und z.B. nach ‚skills clipart‘ gesucht, um

²³ vgl. <https://www.google.de/imghp?hl=de> (letzter Zugriff 25.12.2017)

Inspirationen für die Umsetzung zu finden; meist jedoch mit eher mäßigem Erfolg. Es lohnt sich hier also selbst kreativ zu werden, um einen möglichst großen Effekt bei den LernerInnen zu erzielen. Zudem wird klar, dass sich hier viele interessante Forschungsdesiderate aufzeigen, wie z.B. Verarbeitungsprozesse der LernerInnen im *mental lexicon*, Prototypensemantik, Erforschung weiterer didaktisch fundierter Visualisierungstechniken oder gar Verbindungen zu Gebärdensprachen, die ähnliche Problematiken zu lösen haben, da sich auch hier für abstrakte Begrifflichkeiten auf gemeinsame Zeichen geeinigt wird.

Schriftliche Darstellung von Beispielsätzen

Es wurde in den theoretischen Überlegungen an verschiedene Stellen diskutiert, ob sich textliche Visualisierungen von mündlicher Sprache in Erklärvideos eignen oder eher zu negativen Effekten auf den *cognitive load* führen. Um dafür einen Kompromiss zu finden, wurde folgende Lösung umgesetzt: Bei Beispielsätzen mit neuen grammatikalischen und wortschatztechnischen Inhalten wurde nur der gesprochene Text ausgeschrieben (und nicht noch zusätzlich mit Bildimpulsen visualisiert). Allerdings wurde, in Hinblick auf *noticing*, *awareness raising* und *focus-on-form* Theorien, auf wichtige Aspekte in zweierlei Form hingewiesen: Durch Unterstreichung der relevantesten Wörter im Beispielsatz (z.B. für die Erklärung einer Grammatikregel) und *vorherige* Visualisierung über Bilder. Im ersten Erklärvideo wurde das beispielsweise in Frame 4.2 wie folgt umgesetzt:

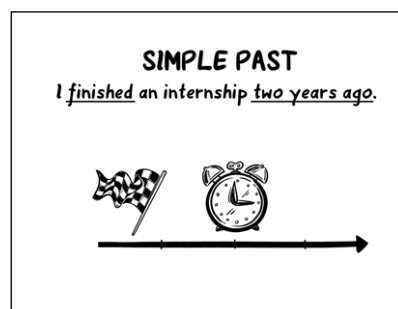


Abbildung 22 - Schriftliche Darstellung von Beispielsätzen in Erklärvideo 1

Zunächst wird über einen Zeitstrahl erst auf das ‚Signalwort‘ der genannten Zeitreferenz hingewiesen (mit einem Wecker illustriert) und auf den Umstand, dass bei der Verwendung von *simple past* die Geschehnisse bereits abgeschlossen sind (durch eine ‚Zielfahne‘ bebildert). Dies wird danach erneut durch einen Beispielsatz (der gleichzeitig mündlich gesprochen wird) dargestellt und die relevanten Punkte werden zusätzlich unterstrichen. So wird ein Kompromiss gebildet aus visueller Darbietung ohne *gleichzeitige* schriftliche

Repräsentation und dennoch einer Darstellung der neuen, relevanten Sprachform für möglichst vielseitige, umfangreiche Verarbeitung seitens der LernerInnen.

Einsatz von Emotionalität und Storytelling Elementen

Es wurde bereits beim Erstellen des Sprechertextes versucht, Elemente von Storytelling bzw. Emotionalität, wie beispielweise Humor mit einzubauen. In der Umsetzung der Illustrationen wurde dies ebenfalls versucht, wie in diesem Beispiel:



Abbildung 23 - Einsatz von Emotionalität und Storytelling Elementen in Erklärvideo 1

Um den wichtigen Punkt eines Bewerbungsanschreibens mit möglichst effektiver Sprache aus der ‚Masse herauszustechen‘ etwas übertreibend, aber deutlich darzustellen, wurde ein Personalabteilungsmitarbeiter visualisiert, der im nächsten Schritt (per Handbewegung) schlafend dargestellt wird. Gleichzeitig betont der Sprecher, dass vage und einschläfernde sprachliche Formulierungen den *HR manager* ebenfalls müde machen könnten, da dieser hunderte Bewerbungen pro Tag lesen muss. Es wurde mit diesem Beispiel also versucht, nicht nur Emotionen verstärkend einzusetzen, sondern auch mit Fragmenten von Storytelling eine zusätzliche ansprechende Umsetzung des Erklärvideos zu erreichen.

Zusammenfassung aller Hauptmerkmale durch visuelle Symbole

Abschließend sollten, wie bereits angesprochen, alle wichtigsten inhaltlichen Begrifflichkeiten des Erklärvideos zum Schluss noch einmal zusammenfassend visuell dargestellt werden:



Abbildung 24 - Visuelle Zusammenfassung aller Hauptmerkmale in Erklärvideo 1

Um, wie ebenfalls bereits erwähnt, ohne inhaltliche Redundanz noch einmal alle Hauptmerkmale eines erfolgreichen Bewerbungsanschreibens darzustellen, werden diese lediglich noch einmal kurz in visueller Form gezeigt. Beispielsweise sind das die genannten *skills and experiences* als Werkzeugkoffer und Reisekoffer, ein Dartbrett mit Pfeil in der Mitte für sprachliche Genauigkeit oder eine Lupe für Fehlerüberprüfung vor dem Absenden der Bewerbung. So sollen die (neu) gelernten Aspekte noch einmal verstärkt werden, in der Hoffnung, dass diese besser behalten werden. Allerdings ist an dieser Stelle fraglich, ob dies auch tatsächlich erfolgt, da diese nur kurz und ohne mündliches Sprachpendant gezeigt werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass versucht wurde, eine große Bandbreite an Möglichkeiten von Visualisierungen zu nutzen und auszuprobieren. Es war lohnenswert, die Visualisierungen zur besseren Darstellung und kreativen Arbeit im Voraus zu skizzieren. Die ‚Dichte‘ der Visualisierungen ist so gehalten, dass in etwa alle 2-3 Sekunden etwas vom Sprechertext bildlich dargestellt wird. Die Bewertung seitens der Studierenden zu den Illustrationen wurde dafür überblicksartig abgefragt und wird noch in Kapitel 3.4.2 präsentiert. Zur Vervollständigung der Dokumentation des Designprozesses werden jetzt noch sonstige Merkmale des Erklärvideos kurz festgehalten.

3.4.1.5 Sonstige Merkmale und Daten des Erklärvideos

Von allen Merkmalen des Erklärvideos war die Umsetzung einer angemessenen Länge von Beginn an die wahrscheinlich größte Herausforderung. Die Inhalte, die es zu dem Themenschwerpunkt gibt, würden vermutlich auch ein

mehrstündiges Video füllen können. Es war allerdings die in Kapitel 2.3 definierte ‚Grenze‘ von etwa 3-5 Minuten einzuhalten. Wie bereits erwähnt wurden zunächst Inhalte gesammelt und ausformuliert, wobei man anfangs im Schreibprozess auf die geplanten 10 Frames kam, der Sprechertext aber im ersten Wurf wesentlich länger war als geplant (im finalen Text etwa 450 Wörter, im ersten Entwurf fast das Doppelte). Es wird also auch wiederum deutlich, dass eine Herausforderung die Komplexitätsreduktion und Ausschluss von redundanten Inhalten ist – aber eben auch ein Vorteil bzw. Chance für die LernerInnen sein kann, wie im theoretischen Teil herausgearbeitet wurde. Letztlich kommt das erste Erklärvideo auf eine Länge von exakt 03:18 Minuten.

Nachdem sowohl Skript als auch Storyboard (mit Visualisierungen) fertiggestellt wurden, wurde das Erklärvideo wie geplant in die Produktion durch die *simpleshows* gegeben. Das bedeutet, nach diesem Schritt wurden die Inhalte exakt wie geplant umgesetzt und mittels Legetechnik, ‚Handmodel‘ (d.h. zwei Händen, die die visuellen Impulse auflegen), professionellem englischen Sprecher und Film sowie Schnitt produziert. Seitens der *simpleshows* wurden noch kleinere Animationseffekte zur Verstärkung (wie z.B. das Umdrehen des *HR managers* von stehend auf schlafend) eingefügt und durch punktuelle Soundeffekte ergänzt (wie z.B. ein ‚Kehrgeräusch‘ eines Besens beim Hinweis, dass der *cover letter* möglichst sauber gestaltet werden sollte). Zudem wurde leise Hintergrundmusik eingefügt, welche am ehesten wohl dem Genre ‚Jazz‘ zuzuordnen ist. Es ist anzumerken, dass ab diesem Punkt zwar die Produktion seitens der *simpleshows* stattfand, aber vom Verfasser dieser Arbeit entsprechend begleitet, begutachtet und abgenommen wurde. Vor allem der Aspekt der Hintergrundmusik in der Produktion wurde aufgrund von widersprüchlichen Aussagen in der Literatur kritisch gesehen und wird sich ggf. auch in den Bewertungen wiederfinden. Außerdem kann kritisierend angemerkt werden, dass hier eventuell eine fehlende Übertragbarkeit auf andere interessierte PraktikerInnen vorliegen könnte: Nicht jede interessierte Lehrkraft hat ein Unternehmen mit hochwertigem Produktionsequipment zur Verfügung stehen. Allerdings ist erfreulich, dass in der Erstellungsphase dieser Arbeit verschiedene Tools auf den Markt gebracht wurden, die sehr ähnliche Produktionsresultate in vollständiger Eigenregie versprechen. Mehr dazu findet sich aber noch in Kapitel 6.2.

Das finale Video ist auf der Videoplattform *YouTube* zu finden²⁴ und ist unter *Creative Commons*²⁵ Lizenz frei verfügbar und zur Wiederverwendung (vor allem aber nicht nur) im Bildungskontext nutzbar. Das Erklärvideo wurde aber zuallererst zur Nutzung im Englisch Selbstlernkurs *FLIP Englisch* erstellt und wie an mehreren Punkten dieser Arbeit bereits angekündigt, sollte auch eine schriftliche Aufgabe passend dazu eingesetzt werden. Wie all dies konkret umgesetzt wurde, wird abschließend im folgenden Kapitel beschrieben.

3.4.1.6 Implementierung in den Kurs

Nachdem das Erklärvideo fertig produziert wurde, wurde im Sommersemester 2014 an angekündigter zeitlicher Stelle im Lernplan des Kurses eine E-Mail²⁶ an die Studierenden der Sprachniveaus B2 und C1 mit kurzem Hinweis auf die begleitende Studie und u.a. folgendem Text versendet:

„Liebe FLIP Englisch TeilnehmerInnen,

Wie versprochen erhaltet ihr heute eure besondere *compulsory task* für die *Sessions* in der Woche von 16.06.-22.06.2014.

[...] Bitte befolgt folgende **drei Schritte** zur Erledigung der Pflichtaufgabe:

1. Seht euch folgendes 3-minütiges Video an (<http://coverletter.flip-englisch.de>). Ihr könnt das Video so oft wiederholen, bis ihr das Gefühl habt, alle Inhalte verstanden zu haben.

2. Erledigt dann folgende schriftliche Aufgabe:

“Write a cover letter for a realistic job position in the future or the company of your dreams. Be sure to keep in mind what you have learned in the video.”

3. Füllt dann bitte folgenden Fragebogen aus: (*Link zum Fragebogen*) [...]”

An dieser Stelle ist Folgendes festzuhalten: Der Verfasser (und gleichzeitig Kursleiter) sah sich im *Design-Based Research* Prozess in einer Art Zwiespalt: Als *Lehrkraft* hätte er den Studierenden beispielsweise 2-3 ‚verifizierte‘ Links zu

²⁴ Das Erklärvideo 1 *How to write a cover letter* ist unter folgendem Link verfügbar: <http://coverletter.flip-englisch.de> (letzte Überprüfung: 25.12.2017). Zum Überprüfungszeitpunkt hatte das Video über 58.000 Aufrufe.

²⁵ *Creative Commons* ist eine Standardisierung von Lizenzverträgen, welche Verfassern die Möglichkeit gibt, kreative Inhalte gezielt und in unterschiedlichen Stufen freizugeben (vgl. <https://de.creativecommons.org/>, letzte Überprüfung: 25.12.2017).

²⁶ Versanddatum der E-Mail war der 05.06.2014.

weiteren Inhalten zu weiteren Aspekten von englischen Bewerbungsanschreiben zur Ergänzung für die Selbstlernphase mitgeschickt. Allerdings wurde es aus *Forschersicht* als nicht ideal angesehen, da die Ergebnisse seitens der Umsetzung und Bearbeitung der Aufgabe eventuell zusätzlich ‚verfälscht‘ werden könnten, wenn weitere Quellen hinzugezogen werden würden. Also wurde diese Idee verworfen, in der Praxis ohne begleitende Forschung wird dies aber dennoch als prinzipiell sinnvoll angesehen. Der Hinweis zur Verwendung des Erklärvideos „[...] Ihr könnt das Video so oft wiederholen, bis ihr das Gefühl habt, alle Inhalte verstanden zu haben“ ist hingegen auch mit Gefahr auf Beeinflussung der Forschungsergebnisse (z.B. Anzahl der Videowiederholungen) aus praktischer Sicht formuliert worden, da kurz klargestellt werden sollte, dass dieses den Studierenden unbekannte Medium den Hauptinput für die Aufgabe stellt und nicht nur ein Zusatz ist. Diese Punkte sind in der späteren abschließenden kritischen Reflektion aber definitiv noch einmal zu diskutieren.

Seitens der gestellten Aufgabe in Punkt 2 wurde ganz gemäß den Erkenntnissen zu Aufgaben bzw. *Flipped Classroom* und *Task-Based Language Teaching* darauf geachtet, dass diese klar definiert ist, eine authentische, lebensnahe Aufgabe und Sprachverwendung mit sich zieht und eine ‚Lücke‘ (hier die Wahl des ‚Unternehmens deiner Träume‘) beinhaltet. Außerdem sollte mit der Aufgabe sichergestellt werden, dass eigene sprachliche und nicht-sprachliche Ressourcen mit Ziel der Entwicklung verschiedener Fertigkeiten des Sprachgebrauchs genutzt werden würden (zumindest in Form des Erklärvideos, ggf. aber auch andere). Gemäß dem Kurskonzept hatten die Studierenden 1-2 Wochen Zeit, um die Aufgabe zu bearbeiten. Die Ergebnisse wurden von den verschiedenen Sprachtutoren in den entsprechenden Beratungssessions gemeinsam besprochen, überprüft und direkt korrigiert. Somit wurde das Erklärvideo wie geplant in einen *Flipped Classroom* Ablauf in einem echten Englisch Selbstlernkurs integriert.

Im dritten Punkt der E-Mail wurden die Studierenden zudem noch auf den Fragebogen zur Begleitstudie aufmerksam gemacht und zur Teilnahme gebeten. Welche Ergebnisse diese Befragung im Detail mit sich brachte, wird im nächsten Kapitel präsentiert.

3.4.2 Ergebnisse der Fragebögen

Wie im vorherigen Kapitel bereits angekündigt, wurde die Befragung mittels Online-Fragebögen wie geplant im Juni 2014 durchgeführt. Ziel dieses Kapitels ist es, alle Ergebnisse der Befragung zusammenfassend und überblicksartig darzustellen. Ziel ist es nicht, alle einzelnen Items der Befragung ausführlich zu diskutieren, da dies weder zielführend noch aufgrund der Menge der Daten im Rahmen dieser Arbeit möglich ist. Für einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn und Fokussierung sollen aber *ausgewählte* Ergebnisse dennoch im Detail besprochen werden. Alle ausführlichen Ergebnisse und Diagramme finden sich in Appendix 8.6.1 sowie als Rohdaten auf der CD-ROM (vgl. Appendix 8.9, Punkt 2a).

Die Fragebögen hatten eine erfreuliche Rücklaufquote von 70,68% bei 41 beantworteten Fragebögen von 58 angeschriebenen Studierenden. Incentivierungen zur Teilnahme (z.B. in Form von Geld, Gutscheinen oder Versuchspersonenstunden) wurden nicht geboten. Als Erstes sollen die demografischen Daten kurz dargestellt werden:

Demografische Daten

Item	Anzahl/Durchschnitt
Geschlecht	Männlich: 7 (17%) Weiblich: 34 (83%)
Alter	ø 23,22 Jahre
Wie viele Jahre lernen Sie Englisch als Fremdsprache?	ø 9,24 Jahre
Muttersprache	Deutsch: 37 (90%) Sonstige Muttersprachen: 4 (10%)

Tabelle 10 - Demografische Daten (Fragebogen Erklärvideo 1)

Vor allem in Bezug auf die Muttersprache liegt also eine relativ homogene Kohorte vor. Die Erfahrungen (in Jahren) mit Englisch als Fremdsprache gehen allerdings weiter auseinander und reichen von 3 bis 18 Jahren. Als nächstes soll aber vertiefend wie geplant das ‚Cluster‘ zum im methodischen Teil geplanten Erkenntnisinteresse ‚Vorerfahrung der Studierenden‘ zusammengefasst werden:

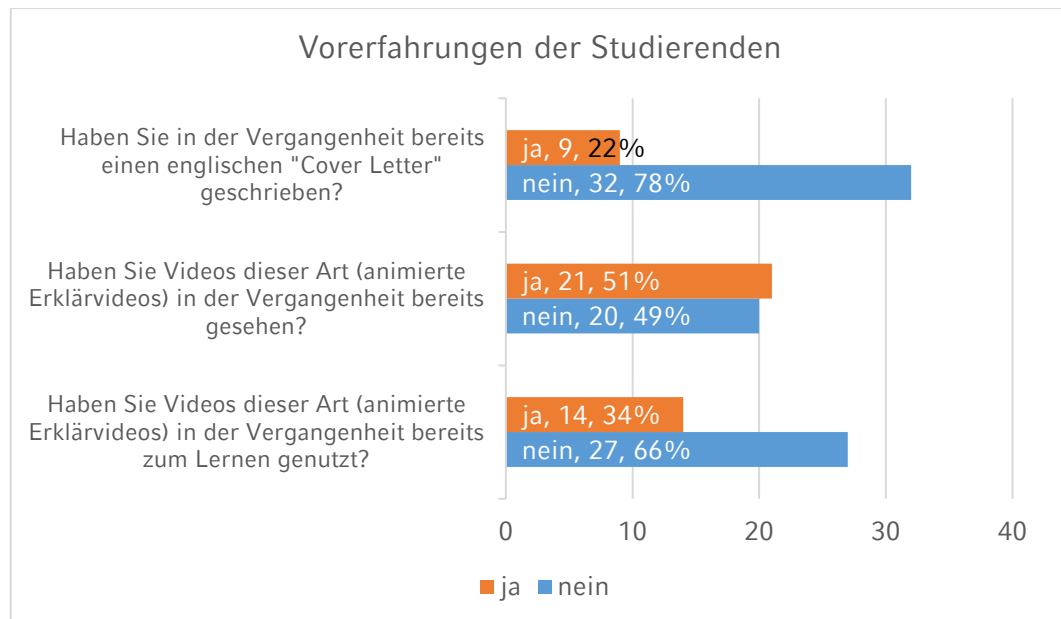


Abbildung 25 - Vorerfahrungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)

Für den weiteren Forschungsverlauf ist es erfreulich, dass nur 9 von 41 Studierenden bereits Vorerfahrungen mit dem Verfassen eines englischen Bewerbungsanschreibens haben. Somit sind für die meisten TeilnehmerInnen die Inhalte neu und basieren nicht auf bereits vorhandenem Wissen und/oder Erfahrung. Bei den ausgewählten Studierenden (für den vertiefenden Interviews und die Outputanalyse) soll dies aber noch einmal gesondert festgehalten werden (vgl. Kapitel 3.4.3 und 3.4.4). Für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden sind Videos dieser Art nicht unbekannt, allerdings wurden diese nur von 14 von 41 in der Vergangenheit zum Lernen benutzt. In einem weiteren Fragebogenitem (vgl. Appendix 8.6.1) wurde ersichtlich, dass die meisten Studierenden (etwa 75%) Online-Videos zur Unterhaltung schauen, gefolgt von ‚zur Informationsbeschaffung‘. Die Vorerfahrungen sind also recht heterogen verteilt, was eventuell zu interessanten Erkenntnissen zur Nutzung in Kapitel 4 führen könnte und somit auch die Relevanz der Forschungsfrage 3 bekräftigt: Wie nutzen und bewerten Studierende den Selbstlernprozess (bei unterschiedlichen Vorerfahrungen und persönlichen Präferenzen)?

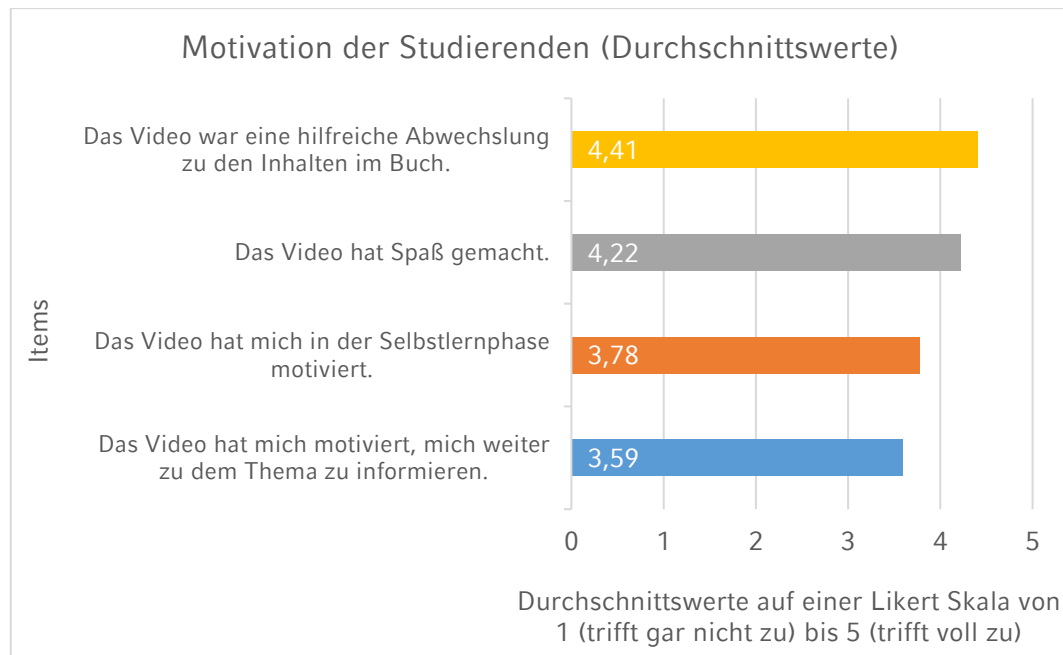


Abbildung 26 - Motivation der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)

Der nächste Bereich betrifft das Erkenntnisinteresse der Motivation der Studierenden. Dies wurde versucht aus verschiedenen Blickwinkeln festzustellen: Das Erklärvideo als eventuelle motivierende Abwechslung zum Buch, zur Motivation in der Selbstlernphase, um sich weiter zum Thema zu informieren und generell bezogen auf ‚Spaß‘ beim Betrachten. Die Ergebnisse fallen dabei positiv aus und liegen durchschnittlich alle oberhalb von 3,5 Bewertungspunkten auf der Likert Skala. Vor allem ist aus Lehrersicht erfreulich, dass die Studierenden die geplante Intention des Verfassers (bzw. Lehrkraft) der ‚Abwechslung zum Buch‘ größtenteils bestätigen. Damit wäre die Zielstellung der Verbesserung der Selbstlernphase eventuell erreicht. Allerdings wird die gezielte Motivation für die Selbstlernphase etwas schlechter bewertet, was wiederum auf Verbesserungsbedarf seitens des Erklärvideos schließen lässt. Zudem ist anzumerken, dass es nur Bewertungen von 3 bis 5 in Bezug auf ‚Das Video hat Spaß gemacht‘ gab und keine im Bereich von 1 und 2. Die Motivation sich weiter zu dem Thema zu informieren fällt hingegen vergleichsweise am Schlechtesten aus. Hier zeigt sich erneut, dass sich vertiefende bzw. erklärende Interviews zusätzlich zu den Erkenntnissen aus den Fragebögen lohnen, um eventuell weitere persönliche Hintergründe zu diesen Ergebnissen zu erfahren.

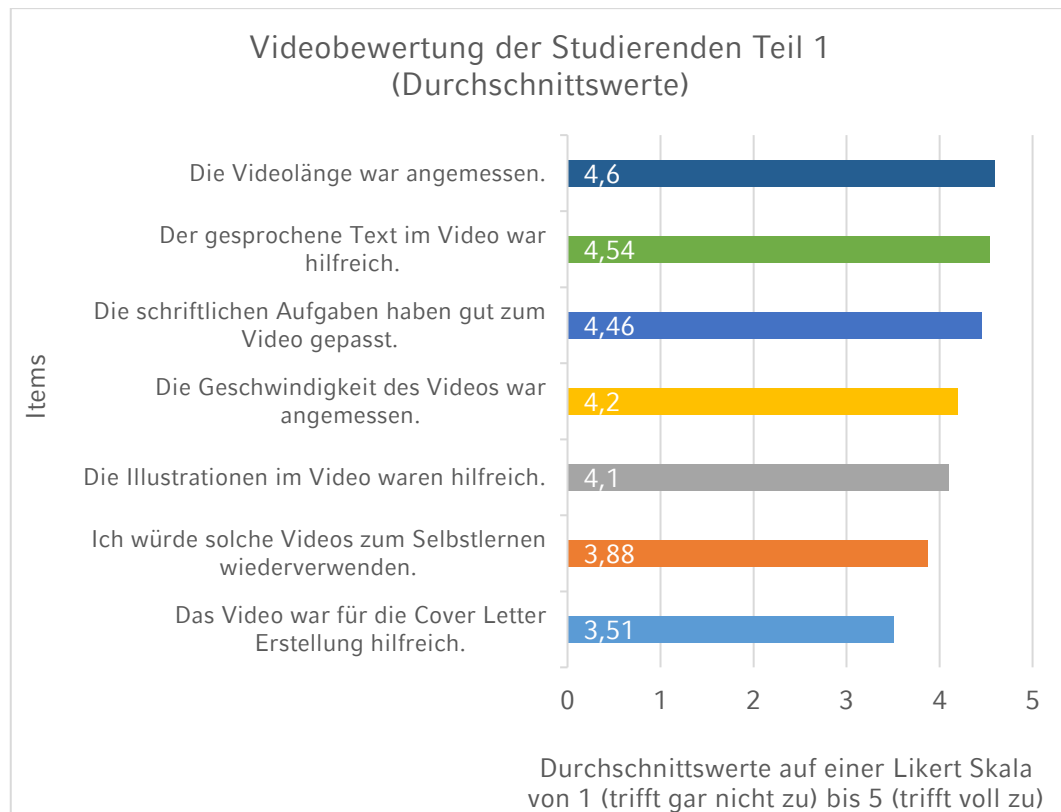


Abbildung 27 - Videobewertung der Studierenden Teil 1 (Fragebogen Erklärvideo 1)

Einen der wichtigsten Teile für die Beantwortung von Forschungsfrage 2c nach der Beurteilung der Erklärvideos durch die Studierenden stellen fraglos die Bewertungen der einzelnen Merkmale dar. Sicherlich wären an dieser Stelle einige weitere Fragebogenitems denkbar gewesen, allerdings wurde sich für das explorative Erkenntnisinteresse auf Videolänge, den Sprechertext, die Geschwindigkeit, die Illustrationen, das Video zum Selbstlernen allgemein und die dazugehörigen schriftlichen Aufgaben beschränkt. Es ist erfreulich zu sehen, dass im ersten Versuch der Entwicklung eines Erklärvideos bereits alle diese Punkte zwischen 3,5 und 5 Bewertungspunkten liegen. Vor allem die im Voraus geplante Videolänge und der dazugehörige gesprochene Text wird durchschnittlich mit mehr als 4,5 bewertet. Ebenso erschien den meisten Befragten die dazugehörige schriftliche Aufgabe als passend. Wie genau die Erledigung davon aussah, wird noch in Kapitel 3.4.4 gezeigt. Die Geschwindigkeit wird mit 4,2 Punkten durchschnittlich zwar ebenfalls positiv beurteilt, allerdings ist hier anzumerken, dass die Antworten recht unterschiedlich verteilt waren (10% bewerteten mit 2, 7% mit 3, 37% mit 4 und 46% mit 5). Auch hier wird es nötig sein, die Gründe dafür in den Interviews zu erkunden. Die schlechteste durchschnittliche Bewertung, wenngleich mit 4,1 Punkten immer noch positiv, haben die Illustrationen erhalten. Hier wurde anscheinend zwar der Geschmack

der Studierenden getroffen, aber ggf. ist gestaltungstechnisch noch etwas Spielraum vorhanden und soll somit für die Erstellung von Erklärvideo 2 berücksichtigt werden. Die vergleichsweise schlechtesten Bewertungen hat das Erklärvideo in Bezug auf das Selbstlernen bzw. als Hilfe zur Erstellung des Bewerbungsanschreibens bekommen. Auch hier sollen über die offenen Fragen bzw. Interviews weitere Informationen erlangt werden, warum dies so sein könnte.

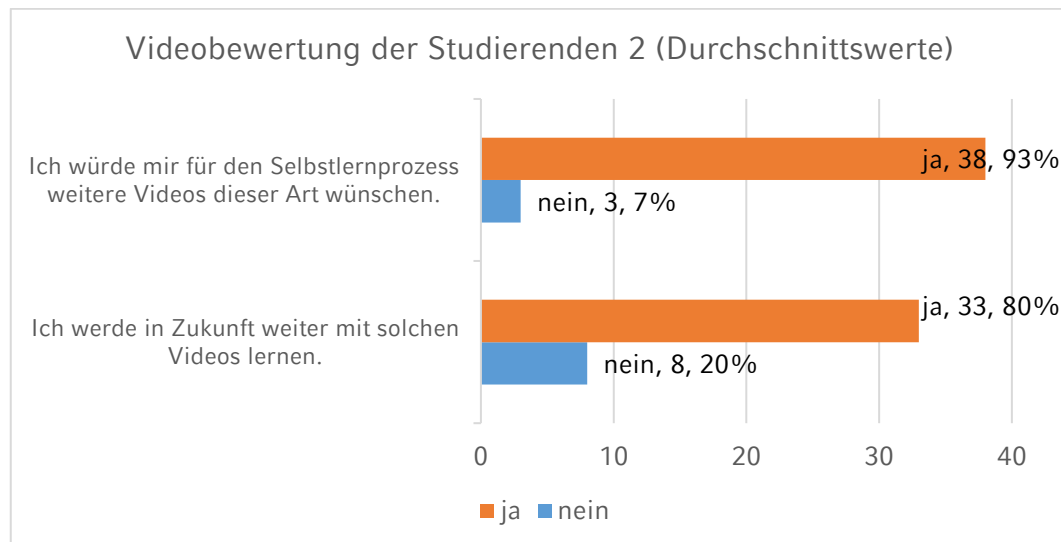


Abbildung 28 - Videobewertung der Studierenden Teil 2 (Fragebogen Erklärvideo 1)

Das hier gezeigte Diagramm kann noch ergänzend zu den Erkenntnissen aus Teil 1 gesehen werden und rundet ebenfalls positiv bestätigend (auch für die weiteren geplanten Entwicklungszyklen) ab. 93% der Studierenden würden sich weitere Videos dieser Art für den Selbstlernprozess wünschen und 80% geben an, dass sie auch in Zukunft weiter mit solchen Videos lernen werden. Um das Ergebnis zu komplettieren und noch eine weitere Perspektive auf die Bewertung zu bekommen, werden jetzt noch die zusammengefassten Antworten zu ‚Das hat mir gefallen‘ und ‚Das hätte ich mir anders gewünscht‘ vorgestellt. Die jeweiligen kodierten Stellen aus den offenen Fragebogenitems (und somit mit möglicher Mehrfachnennung) können über die Daten auf der CD-ROM (vgl. Appendix 8.9, Punkt 2a) nachvollzogen werden.

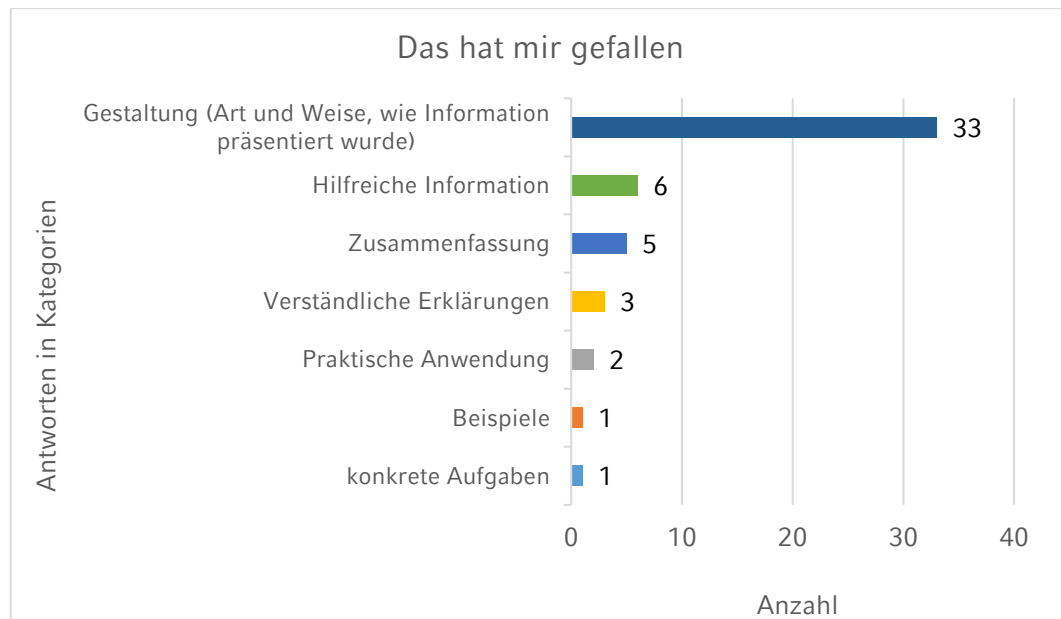


Abbildung 29 – Positive Bewertungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)

Ganz klar auffällig ist an dieser Stelle, dass vor allem die Gestaltung der Erklärvideos von den TeilnehmerInnen als positiv beurteilt wurde. Das weiteren wurde das Erklärvideo von 6 Studierenden als hilfreiche Information wahrgenommen und von 5 als gute Zusammenfassung. Weitere einzelne Antworten reichen von verständlichen Erklärungen als positiver Aspekt bis hin zu der konkret gestellten Aufgabe. Für die Entwicklung von Erklärvideo 2 im *Design-Based Research* Prozess ist also festzuhalten, dass die Form des Erklärvideos offensichtlich in eine richtige Richtung geht. Wesentlich interessanter für das Design des nächsten Erklärvideos ist aber der genannte Verbesserungsbedarf. Dieser zeigt sich wie folgt:

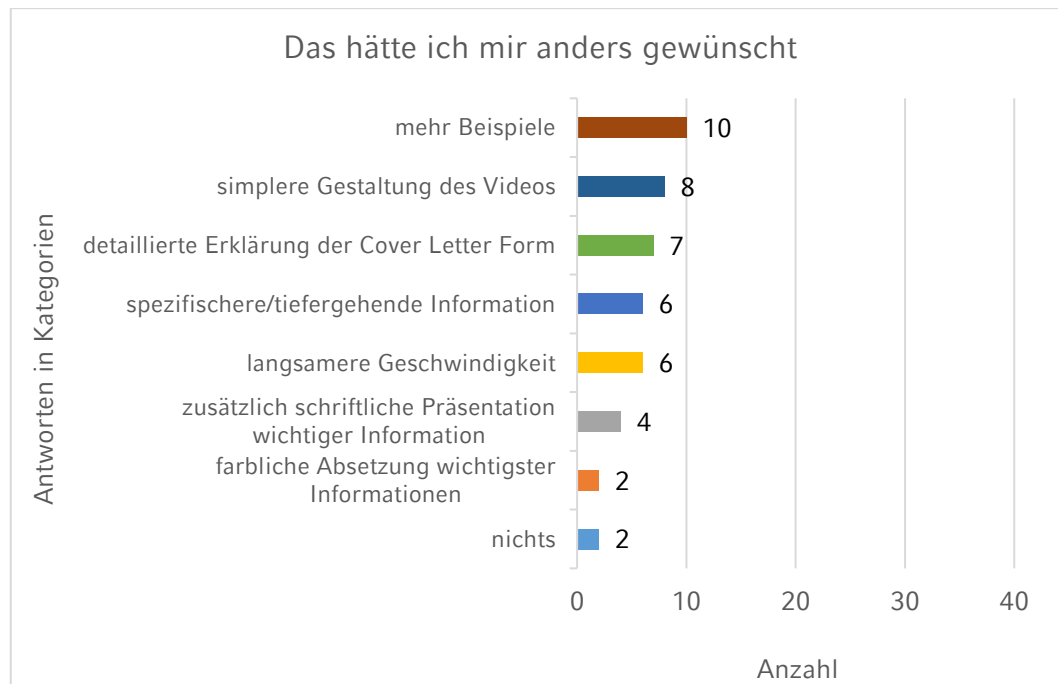


Abbildung 30 – Verbesserungswünsche der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 1)

Es zeigt sich, dass ein Teil der Studierenden ($n=10$) offenbar den Wunsch äußert, mehr Beispiele zu den neuen Inhalten zu erhalten. Dies soll versucht werden, trotz Umsetzung von inhaltlicher Reduktion, im nächsten Erklärvideo berücksichtigt zu werden. Des Weiteren wünschen sich 8 Studierende eine simplere Gestaltung des Videos – das deckt sich in etwa mit den Angaben aus vorherigem Fragebogenitem, in welchem der andere Teil der Studierenden ($n=33$) mit der Gestaltung zufrieden ist. Ebenso werden hier die bereits gezeigten Forderungen nach langsamerer Geschwindigkeit von 6 Studierenden erneut gleich bestätigt. Die anderen Kritikpunkte (nach detaillierterer Erklärung und tiefergehender bzw. zusätzlicher Information) lassen sich so zusammenfassen, dass den Befragten die Informationen im Erklärvideo womöglich nicht ausreichen. Das ist gut möglich, da an dieser Stelle klar wird, dass je nach Vorerfahrung auch Informationen zur Erstellung eines englischen Bewerbungsanschreibens fehlen, beispielsweise ‚an welche Stelle und in welcher Form wird die Anschrift formuliert?‘. Dies erklärt wohl auch die vergleichsweise schlechteste Bewertung dazu, ob das Erklärvideo hilfreich für die *cover letter* Erstellung war: Die Informationen *im Video allein* haben vermutlich dazu nicht ausgereicht. In der Befragung zum Vorgehen wird deshalb besonders interessant sein, wie die Studierenden mit der zum Teil fehlenden Information umgegangen sind – haben sie und wenn ja, wo haben sie weitere Informationen gesucht und ggf. gefunden?

Zusammenfassend zeigt sich aber, dass das erste Erklärvideo größtenteils positiv in Hinblick auf Motivation und die einzelnen Videomerkmale bewertet wurde und es außer weitere Beispiele und der Wunsch nach zusätzlicher Information kaum Kritikpunkte gab. Dennoch soll diese Kritik ernst genommen und im nächsten Designschritt Berücksichtigung finden. Es wird zudem deutlich, dass von den Erwartungshaltungen eine eher heterogene Gruppe vorliegt. Dies bestätigt den vermuteten Bedarf nach mehr Lernerautonomie bzw. Individualisierung in Theoriekapitel 2.1.4. Kritisch wurde allerdings im Forschungstagebuch nach erfolgter Befragung und Auswertung bemerkt, dass die Fragebögen noch zielgerichteter und im Aufbau klarer hätten sein können. Es war schwer bis nicht möglich/nötig, alle Aspekte des Erklärvideos im ersten Schritt genau zu überprüfen. Es war an diesem Punkt erst einmal nur möglich, erstes Überblickswissen zu erlangen, welches später reflektiert wurde. Trotz, dass die Vergleichbarkeit gewährleistet werden soll, wird diese Kritik aber in der nächsten Befragung zu Erklärvideo 2 berücksichtigt werden. Interessant ist an dieser Stelle aber auch, welche vertiefenden Erkenntnisse die Interviews zur Bewertung des ersten Erklärvideos bringen konnten. Dies soll im folgenden Kapitel zusammenfassend präsentiert werden.

3.4.3 Ergebnisse der Interviews

Die Befragung über Leitfadeninterviews wurde wie im methodischen Vorgehen dieser Arbeit geplant im Juni 2014 während der *Sessions* von *FLIP Englisch* durchgeführt. Die Auswahl der TeilnehmerInnen erfolgte (zur Erreichung einer größeren Objektivität) zufällig. Es wurden insgesamt 9 TeilnehmerInnen interviewt, die ihrer Teilnahme an den Interviews schriftlich zustimmten und über einen einzigartigen Code dem Datensatz in den Fragebögen zuordenbar waren. Es ist festzuhalten, dass alle InterviewteilnehmerInnen auch den Fragebogen im Voraus ausfüllten. Im Nachhinein wurde in der Dokumentation des Forschungstagebuchs reflektiert, dass es vermutlich auch sinnvoll gewesen wäre, ‚interessante‘ TeilnehmerInnen (das heißt mit widersprüchlichen, interessanten oder zu klärenden Antworten im Fragebogen) gezielt auszuwählen. Leider war dies aus zwei Gründen nicht möglich: Erstens war die Befragung über die Fragebögen noch nicht vollständig abgeschlossen und zweitens waren die Daten zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht ausgewertet. Auch diese Situation stellte wieder einen ‚Kompromiss‘ im Vorgehen von *Design-Based Research* dar: Aufgrund der feststehenden zeitlichen Abfolge des Selbstlernkurses konnte keine

zusätzliche Zeit genutzt werden, um erst die Fragebogendaten grob auszuwerten und auf dieser Basis die InterviewteilnehmerInnen auszuwählen (ggf. über Identifikation des genannten Codes). Stattdessen wurde der Schwerpunkt bewusst auf den unveränderten, realistischen Kursablauf gelegt und die InterviewpartnerInnen wie erwähnt zufällig ausgewählt; in der Hoffnung, dass dennoch wie geplant erklärende Erkenntnisse zu den Fragebogendaten zu erlangen sind. Darüber hinaus beinhalteten die Interviews wie vorgesehen auch Fragen zu Forschungsfrage 3, welche aufgrund der erwünschten zeitlichen Nähe zum stattgefundenen Selbstlernprozess nicht weiter verzögert werden sollten. Die Erkenntnisse aus den Interviews zur Bewertung der Erklärvideos werden hier jetzt erneut überblicksartig und punktuell detailliert dargestellt.

Die neun TeilnehmerInnen äußerten an verschiedenen Stellen der geführten Befragung positive Rückmeldungen zum Erklärvideo. Die jeweiligen Daten in den Interviews wurden aufgrund der großen Bandbreite der Antworten zunächst kleinteilig kodiert. Die genauen einzelnen Kodierungen finden sich in Appendix 8.7.1 im Detail bzw. die Rohdaten auf der CD-ROM (vgl. Appendix 8.9, Punkt 3a). Um eine bessere Übersicht zu erlangen, wurden die Antworten dann noch einmal entsprechend zusammenfassend in vier Kategorien unterteilt. Diese Kategorien wurden auch in den Kodierungen im Appendix zur besseren Nachvollziehbarkeit vermerkt und sind wie folgt definiert:

- **Förderung von Individualisierung (I):** Umfasst Aussagen zu differenzierenden Merkmalen wie Wiederholung des Videos, das Hervorrufen von persönlichem Vorwissen oder das Ansprechen verschiedener Lernkanäle.
- **Gesteigerte Motivation (M):** Beinhaltet Angaben zur positiven Motivation per se und bspw. zum Abwechslungsreichtum im Vergleich zu anderen Medien.
- **Gute äußere Gestaltung (G):** Umfasst Antworten, die auf positive Merkmale der äußeren Gestaltung des Videos abzielen, wie z.B. Visualisierung oder Anschaulichkeit
- **Positive inhaltliche Umsetzung (U):** Inkludiert positive Rückmeldungen zur inhaltlichen Gestaltung des Erklärvideos und der Aufgabe.

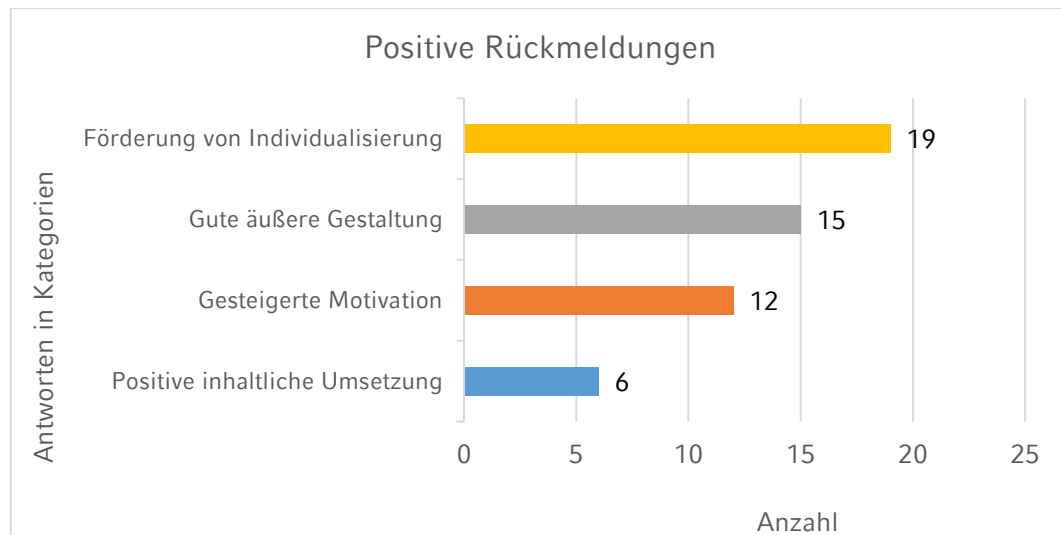


Abbildung 31 - Positive Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 1)

Es ist bemerkenswert, dass vor allem verschiedene Vorteile der Differenzierung bzw. Individualisierung von den TeilnehmerInnen genannt werden, wie z.B. unterschiedliche individuelle Arbeitsweisen oder das Ansprechen verschiedener Lernkanäle. Ein expliziter Fall findet sich in Interview STE-008:

„Also man hat halt ein Audio File und sieht halt was. Und man konnt halt auch Vokabeln, die man vielleicht nicht verwendet hat, leichter rausziehen. Wie wenn man jetzt was/ Ja es ist halt angenehmer, wie wenn man irgendetwas im Buch liest. Also, es ist irgendwie effizienter, hat man zumindest das Gefühl.“

(vgl. Interviewbefragung 1, STE-008). Interessant sind auch Aussagen zur äußeren Gestaltung und positiven inhaltlichen Umsetzung, zum Beispiel:

„Das eine ist ein Video, was so/ ja von den Inhalten her auch besser weiterhilft im Gegenzug davon ‚Jobline‘ zeigt halt den Aufbau besser, find ich.“

(vgl. Interviewbefragung 1, STE-006). Bemerkenswert sind dabei auch die eigenen Referenzen zu Vorteilen gegenüber Buch oder der *Jobline* Website und die Herausarbeitung von Vorzügen des Erklärvideos. Auch in Motivationsaspekten decken sich somit die Ergebnisse mit denen aus den Fragebogendaten. Es finden sich in den Interviews (vgl. Appendix 8.9, Punkt 3a bzw. die Zusammenfassung in Appendix 8.7.1) noch viele interessante Aussagen, die hier allerdings nicht in aller Ausführlichkeit präsentiert werden können. Außerdem zeigt sich, dass die Übergänge zu Aussagen zur Verwendung der Videos im Selbstlernteil (also Forschungsfrage 3) fließend sind – diese Aspekte werden allerdings in Kapitel 4 noch ausreichend diskutiert.

Die Kategorien zu genannten negativen Umsetzungsmerkmalen werden wie folgt definiert:

- **Mehr/zusätzliche Inhalte gewünscht (M):** Die Inhalte waren nicht ausreichend, es brauchte mehr Materialien, Beispiele o.ä.
- **Bessere inhaltliche Umsetzung wünschenswert (I):** Die inhaltliche Umsetzung hatte Mängel oder Verbesserungsbedarf.
- **Bessere gestalterische Umsetzung denkbar (G):** In der Gestaltung gab es Verbesserungsvorschläge, z.B. zu den Visualisierungen.

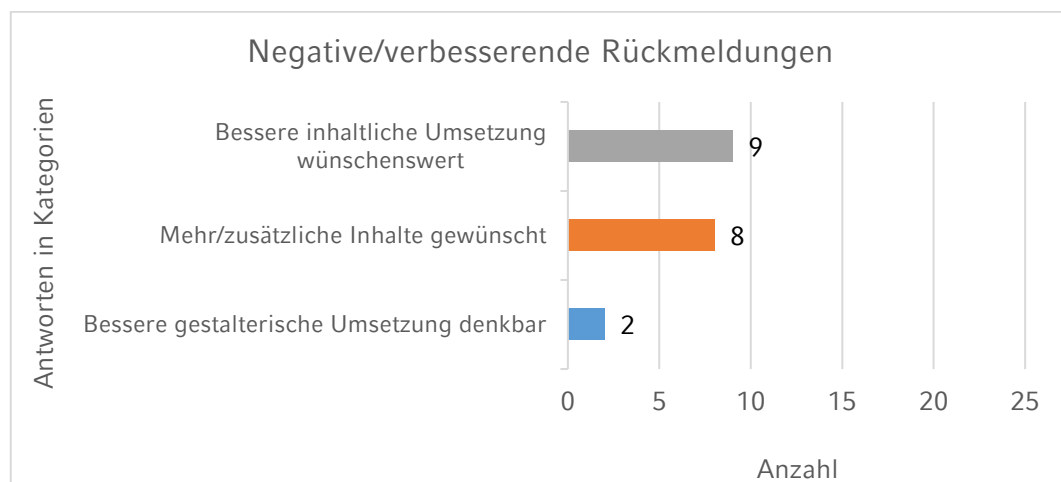


Abbildung 32 - Negative/verbessernde Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 1)

Hier ist ersichtlich, dass die Kritiken (die quantitativ deutlich geringer ausfallen als die positiven Anmerkungen, s.o.) genau wie bereits in den Fragebogendaten vor allem auch bessere bzw. den Wunsch nach zusätzlichen Inhalten abzielen. Ein illustrierendes Beispiel findet sich in folgendem Interview:

„Ja, also ich hätt vielleicht gut gefunden, wenn noch was Konkretes drin gewesen wär. Wirklich //ähm// so, dass wie das mit dem Betreff, oder - was war da nochmals genau - so Formalien.“

(vgl. Interviewbefragung 1, STE-011). Dies deckt sich mit den ‚Befürchtungen‘ während der Erstellung, dass natürlich in der Kürze ganz konkrete Arbeitshinweise fehlen, die ggf. noch selbst recherchiert werden müssen. Außerdem wird ersichtlich, dass, wie ebenfalls bereits in den Fragebogendaten vermutet, der Nutzen abnimmt, wenn bereits Vorerfahrungen vorliegen:

„Aber ich muss ehrlich gesagt sagen, wenn man schon Mal ein bisschen mit dem Thema im deutschen auseinandergesetzt hat, also hat’s nicht so viel gebracht.“

(vgl. Interviewbefragung 1, STE-012). Es wird herausfordernd sein, allen Wünschen und individuellen Anforderungen im gleichen Maße gerecht zu werden. Vermutlich würden zusätzliche Inhalte, die die einen vermissen, die anderen wieder überfordern oder langweilen. Anhand der Anmerkungen aus den Interviews kann aber zumindest tendenziell gesagt werden, dass ein Mittelweg gefunden wurde, wenn auch mit Optimierungspotential für weitere Erklärvideoiterationen.

Abschließend soll noch festgehalten werden, dass in den Interviews auch andere umsetzbare/denkable Inhalte von den Befragten genannt wurden, die sie sich in einem Erklärvideo hätten vorstellen können. Diese reichen von sprachlichen Inhalten wie Vokabeln und Grammatik, bis hin zu nicht-sprachlichen Inhalten. Interessant sind dabei auch Anmerkungen zu Verwendungsmöglichkeiten wie „Als Zusatzangebot nutzen“ oder „Für überfüllte Vorlesungen“ (vgl. Appendix 8.7.1).

Es zeigte sich, dass die Interviews wie im Forschungsdesign geplant, gute vertiefende Erkenntnisse über die Bewertungen bzw. die Gedanken der Studierenden zu den Erklärvideos geben konnten. Zudem werden die bereits gewonnenen Ergebnisse nochmals bekräftigt und können somit gezielt in die Entwicklung des Folgevideos einfließen. Es reicht jedoch nicht aus, dass Sprachlernende die Medien zum Fremdsprachenlernen allein positiv bewerten. Wichtig (wie in den theoretischen Überlegungen hinreichend gezeigt) ist auch, dass der gezielte, instruierte Sprachinput auch möglichst ausführlichen (und idealerweise korrekten) Sprachoutput hervorruft. Wie es um die Behaltensleistung der TeilnehmerInnen bestellt war und was die Analyse des Outputs in Form der dazugehörigen Aufgabe ergab, wird im nächsten Teil gezeigt.

3.4.4 Output und Behaltensleistung der Studierenden

Die Zielstellung des hier zu bearbeitenden Kapitels stellte sich im Voraus ambivalent dar: Es war klar, wie bereits im Methodenteil diskutiert, dass es in dieser Studie nicht vollständig möglich sein würde, den direkten, konkreten Effekt des ‚neuen‘ instruierten Sprachinputs ‚Erklärvideo‘ auf den hervorgerufenen Sprachoutput nachweisen zu können. Im explorativen, dokumentarischen Interesse dieser Arbeit sollte dieser Punkt aber zumindest nicht unberücksichtigt bleiben. Eventuell würden sich dennoch erneut erste interessante Tendenzen

zeigen. Auch wenn eine konkrete Auswirkung nicht sichtbar sein würde, so lohne es sich allein aus Lehrersicht im *Design-Based Research* Prozess, die Ergebnisse zu kontrollieren. Streng genommen wären diese Ergebnisse auch Forschungsfrage 3 zur Untersuchung des Selbstlernprozesses zuzuordnen, da der Output aber mit den direkten Inhalten des Inputs verglichen wird, soll es an dieser Stelle behandelt werden.

Die ‚Behaltensleistung‘ wurde an verschiedenen Stellen abgefragt bzw. seitens der Studierenden reflektiert: In den Fragebögen, in den Interviews und umgesetzt im Sprachoutput. In den Fragebögen wurde kurz reflektierend abgefragt, welche Aspekte die TeilnehmerInnen meinen gelernt zu haben. Die meisten (n=24) nennen dabei allgemeine Inhalte zum Bewerbungsanschreiben, gefolgt von Grammatik (n=20), Vokabular (n=18) und Schreibtechniken/Formulierungen (n=15) (vgl. Appendix 8.6.1). In den darauffolgenden, zum Videoansehen vermutlich zeitlich versetzten Interviews mit ausgewählten TeilnehmerInnen wurde dann aber ganz konkret gefragt „Welche sprachlichen und inhaltlichen Merkmale eines *cover letter* fallen dir ein?“. Die Rückmeldungen der 9 TeilnehmerInnen lassen sich detailliert dargestellt zu werden:

Kategorie	Anzahl
Recall: Stand out	5
Recall: Kurz und prägnant	4
Recall: Skills & experiences	4
Recall: Aktive Verben	3
Recall: Phrasen	2
Recall: Vokabeln	2
Recall: Mit Kultur der Firma identifizieren	2
Recall: Anrede	1
Recall: Ordentlich	1
Recall: Eine Seite	1
Recall: Visualisierungen	1
Recall: Tenses	1
Recall: Den HR Manager nicht zum Einschlafen bringen	1
Recall: Keine allgemeinen Formulierungen verwenden	1
Recall: Jedes Wort zählt	1
Recall: Bezug zur Firma herstellen	1
Recall: Struktur	1

Tabelle 11 - Behaltensleistungen der TeilnehmerInnen (Interviews Erklärvideo 1)

(vgl. für einzelne Daten Appendix 8.9, Punkt 3a). Nun war dies mit Sicherheit kein dedizierter Wissenstest, aber es war durchaus bemerkenswert, welche teilweise

fast schon konkrete *Passagen* aus dem Erklärvideo in den Interviews rezipiert wurden (vgl. ebd.). Für Folgestudien wäre es also durchaus spannend, hier noch gezielter anzusetzen und diese Punkte noch detaillierter zu erforschen, da hier offenbar ein Teil des Potentials der Erklärvideos sichtbar wird. Für das hier vorliegende Forschungsinteresse ist dies aber dennoch bereits als sehr positives Ergebnis zu verbuchen, vor allem da die wichtigsten Aspekte der Inhalte, wie z.B. ‚aus der Masse herausstechen‘ und ‚Fähigkeiten und Erfahrungen nennen‘ von vielen TeilnehmerInnen genannt wurden, wenngleich auch hier natürlich nicht vollständig klar ist, ob dieses Vorwissen bereits vorhanden war. Aber es wurde offensichtlich zumindest erneut durch das Erklärvideo hervorgerufen.




Da die neun InterviewteilnehmerInnen wie geplant zu ihrer tatsächlichen Beratungssession von *FLIP Englisch* erschienen, konnten auch die jeweiligen schriftlichen Aufgaben festgehalten und analysiert werden. Die konkreten, anonymisierten Scans der erstellten Bewerbungsanschreiben finden sich in Appendix 8.8.1. Zunächst ist, wenn auch Minimalziel, festzuhalten: *Alle* Studierenden hatten ein Bewerbungsanschreiben erstellt. Im schlimmsten Fall hätte ein mangelhaftes, unklares Erklärvideo auch dazu führen können, dass die Aufgabe unklar ist und somit nicht erledigt worden wäre. Wie genau die sprachliche und nicht-sprachliche Umsetzung erfolgte, soll in folgender Matrix dargestellt werden:

	Sprachlich		Nicht-sprachlich						
Teilnehmer # Teilnehmer Code	Action Verbs	Zeitformen	Akkurat und auf den Punkt	Nur eine Seite	Sauberes Layout	Bsp. Fähigkeiten & Erfahrungen	Verbindung mit Erfahrungen/Pos.	Vorh. Erfahrung (lt. Fragebogen)	Insgesamt
STE-004 MAFM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	ja	✓
STE-005 CAFN	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-006 AADM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-007 KALM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-008 MCTA	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	ja	✓
STE-009 WAPS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-010 MARO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-011 UEPA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-012 MAAJ	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	ja	✓
Summe	✓ (6)	✓ (4)	✓ (3)	✓ (8)	✓ (8)	✓ (8)	✓ (7)	3x ja 6x nein	✓ (7)
	✓ (3)	✓ (4)	✓ (6)	✓ (0)	✓ (0)	✓ (1)	✓ (2)		✓ (2)
	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗		✗
	(0)	(1)	(0)	(1)	(1)	(0)	(0)		(0)

Tabelle 12 - Output Analyse der Studierenden in Erklärvideo 1

Im Tabellenkopf wurden die sprachlichen und nicht-sprachlichen Ziele, wie in Kapitel 3.4.1.2 zum inhaltlichen Aufbau definiert, aufgelistet. Immerhin sind das die Lernziele, die umgesetzt werden sollten und somit am Bedeutendsten für den Output bzw. die Aufgabe sind. Auf der linken Seite sind zur Nachverfolgung die laufenden Interviewnummern²⁷ sowie die individuellen Teilnehmercodes zu sehen. In der vorletzten rechten Spalte wurde zudem zur besseren Kontextualisierung festgehalten, ob der/die TeilnehmerIn bereits Vorerfahrungen zu (englischen) Bewerbungsanschreiben angab. In der äußeren rechten Spalte werden die Ergebnisse zusammengefasst. Die Legende der Symbole lautet wie folgt:

²⁷ Die Nummerierung beginnt aufgrund von drei durchgeführten Testinterviews im Voraus bei STE-004.

-  : Hat den Zielbereich vollständig umgesetzt.
-  : Hat den Zielbereich mit einigen Mängeln umgesetzt.
-  : Hat den Zielbereich nicht oder mit erheblichen Mängeln umgesetzt.

Es ist kritisch festzuhalten, dass die Bewertung auf Basis der subjektiven Wahrnehmung des Verfassers erfolgte, wenngleich die identifizierten Gütekriterien aus erarbeiteter Analyse von schriftlicher Arbeit in Kapitel 3.2.2 berücksichtigt wurden. Um eine Art *Intercoderreliabilität* aber auch hier zu gewährleisten, wurden die Ergebnisse auch zwei KollegInnen vorgelegt, die diese allerdings bestätigten.

Was fällt allgemein auf? Prinzipiell zeigt sich erst einmal ein positives allgemeines Gesamtbild. 7 von 9 TeilnehmerInnen schneiden in der Begleitaufgabe sehr gut ab, nur 2 mit einigen Mängeln. Auffällig ist aber auch, dass die größeren Probleme auf dem sprachlichen oder tendenziell sprachlichen Zielbereich liegen. Hier scheint sich die Vermutung zu verfestigen, dass prozedurales Wissen (wie die Verwendung korrekter Zeitformen) deutlich schwieriger zu vermitteln bzw. umzusetzen ist als deklaratives Wissen (z.B. nicht mehr als eine Seite schreiben). Allerdings ist dies auch generell der Fall, denn prozedurales Wissen muss meist eingehend geübt werden, während deklaratives Wissen im Idealfall ‚einfach nur gemerkt‘ werden muss. Außerdem ist interessanterweise festzuhalten, dass (zumindest in dieser Kohorte), die Vorerfahrungen keinen nennenswerten Einfluss auf die Ergebnisse zu haben scheinen.

Wie bereits erwähnt, ist zusammenzufassen, dass auch wenn in der vorliegenden Studie keine vertiefende Analyse möglich war, die positiven Ergebnisse des hervorgerufenen Sprachoutputs zumindest erfreulich waren. Auch die explizit genannten Behaltensleistungen sind beachtlich. Es wird sich also auch für das nächste zu entwickelnde Erklärvideo lohnen, einen Blick auf den Output zu legen. Welche Desiderate und Erkenntnisse sich für dieses weitere Video zusammenfassend ergeben, wird nun noch im letzten Unterkapitel zu Erklärvideo 1 gezeigt.

3.4.5 Zusammenfassung und Desiderate für das folgende Erklärvideo

Somit ist die Entwicklung und Evaluation des ersten Erklärvideos abgeschlossen. Es wurde dabei anhand einer bestehenden Ressource versucht, einen inhaltlichen Mix aus sprachlichen und nicht-sprachlichen Inhalt zu finden. Die Wahl fiel dafür

auf englische Bewerbungen, konkret auf *How to write a cover letter for English speaking companies*. Als explizit umsetzbare sprachliche Inhalte wurden dabei *action verbs* und Vergangenheitszeitformen in Verbindung zu den faktischen Inhalten (wie z.B. Verknüpfung von Erfahrungen mit ausgeschriebener Position) festgelegt. Der Film sollte ähnlich eines *infographic films* umgesetzt werden und eine Länge von etwa 3-5 Minuten haben. In der Umsetzung wurde vor allem darauf geachtet, dass bewusst auf sprachliche Formen aufmerksam gemacht wird und die Komplexität der Thematiken möglichst effektiv reduziert bzw. vereinfacht und zusammengefasst wird. Der Sprechertext umfasste am Ende 10 Frames mit unterschiedlichen Inhalten und etwa 450 Wörtern. Am Ende des Videos wurde darauf geachtet, dass es mit einer möglichst sinnvollen Aufgabe verknüpfbar ist und zum direkten Umsetzen auffordert. In der Visualisierung der Inhalte stellten die Illustrationen von abstrakten sprachlichen Begriffen eine besondere Herausforderung, aber auch ein neues spannendes Forschungsfeld dar. Zudem wurde versucht, Beispielsätze auf verschiedene Wege darzustellen und es wurden humorvolle und zusammenfassende Visualisierungstechniken eingesetzt. Die konkrete technische Produktion erfolgte in Zusammenarbeit mit der *simpleshow* und das erstellte Video wurde zusammen mit einer Aufgabe, aber ohne zusätzliche Ressourcen in den stattfindenden Englisch Selbstlernkurs *FLIP Englisch* integriert und per E-Mail an die Studierenden der Sprachniveaus B2 und C1 versandt. Bei der Aufgabe wurde darauf geachtet, dass möglichst viele Aspekte von *Task-Based Language Teaching* umgesetzt werden. In den Fragebögen, die von einer großen Anzahl der Studierenden ausgefüllt wurden, zeigte sich eine demografisch relativ homogene Kohorte mit wenigen Vorerfahrungen auf dem Gebiet der englischen Bewerbungsanschreiben. Die Erklärvideos wurden sowohl in Aspekten der Motivation als auch bezüglich der Merkmale positiv bewertet, wenngleich noch leichtes Verbesserungspotential seitens der Visualisierungen besteht. Die Form wurde als passend gesehen, allerdings wird der Wunsch nach mehr Inhalten, konkret mehr Beispielen, geäußert. Für viele Studierende waren die Informationen zur Aufgabenerledigung nicht vollständig ausreichend, wie genau sich dies im Selbstlernprozess niederschlug, wird noch in Kapitel 4 geklärt. Zudem soll der Fragebogen für die nächste Befragung geringfügig optimiert werden. Die gewonnenen Erkenntnisse konnten durch die erklärenden, vertiefenden Interviews von insgesamt 9 zufällig ausgewählten TeilnehmerInnen größtenteils bestätigt werden. Es wurden vor allem Aspekte der Individualisierung durch das Erklärvideo von den Befragten als besonders positiv genannt. Auch hier wurde eine Verbesserung bzw. Erweiterung

der Inhalte teilweise kritisiert. Die Behaltensleistung und konkrete Umsetzung des Outputs ist ebenfalls positiv festzuhalten, wenngleich eher die deklarativen bzw. nicht-sprachlichen Inhalte besser behalten oder umgesetzt wurden. Allerdings ist zumindest zu vermerken, dass alle geforderten Aufgaben größtenteils gut bis sehr gut erbracht wurden. Allgemein zusammengefasst konnten die verschiedenen Merkmale und Designprinzipien des Erklärvideos, vor allem zu förderlichem sprachlichem Input und gutem Erklären (vgl. Kapitel 2.3.3) nach bestem Wissen umgesetzt und somit konnte die in dieser Arbeit aufgestellte Definition eines Erklärvideos (vgl. Kapitel 2.3.5) in die Praxis umgesetzt werden. Zudem ist zu vermerken, dass der *Design-Based Research* Prozess (wie bereits in Kapitel 3.1 kritisch reflektiert) Konfliktpotential hat, da die Lehrkraft und der Forscher oftmals in einem Zwiespalt aus didaktisch sinnvoller konkreter Umsetzung und wissenschaftlicher Messbarkeit steht. Der größte Kritikpunkt und somit auch ein Desiderat für das nächste Erklärvideo waren die nicht ausreichenden Informationen der Videos. Hier liegt vermutlich ein generelles Problem vor: Die Erklärvideos als direkte Vermittlungsmethode sind trotz aller Differenzierung in der *Verwendung* in Hinblick auf die *inhaltliche Umsetzung* eher ein *one size fits all* Ansatz. Wie die erste Evaluation deutlich gezeigt hat, bestehen wie erwartet unterschiedliche Vorerfahrungen und Erwartungen der NutzerInnen – die das Video nicht immer optimal für jede einzelne Person erfüllen kann. Hat ein Studierender noch absolut keine Vorerfahrungen, könnten die Inhalte zu überfordernd oder nicht ausreichend sein, hat er/sie bereits Erfahrungen, könnte es ‚nichts Neues‘ sein und somit ggf. demotivierend wirken. Lösungen dafür gestalten sich schwierig: Sicherlich könnten mehrere Videos zum gleichen Thema auf unterschiedlichem Niveau erstellt werden, allerdings müssen hier auch ganz klar pragmatische Aspekte von Zeit und Ressourcen berücksichtigt werden. Der Auftrag für das nächste Erklärvideo, inkl. aller hier eben genannten Erkenntnisse, sollte also der beste Kompromiss oder Mittelweg für verschiedene Lerntypen und unterschiedliches Vorwissen sein. Vielleicht ist das Erklärvideo am Ende auch nur ein ‚Impuls‘ oder ‚Trigger‘: Für Studierende mit wenig Vorwissen zum Recherchieren weiterer benötigter Informationen, für solche mit Vorerfahrungen zum Reaktivieren des bereits Gelernten. Genau aus diesem Grund zeigt es sich auch nochmals, dass es sich lohnt, die individuellen Selbstlernprozesse in Kapitel 4 genauer zu beleuchten. Wie genau ein zweites Erklärvideo nun aber umgesetzt werden kann und ob die Evaluationen dazu (von anderen Studierenden) gleichbleibend positiv ausfallen wird im folgenden Kapitel gezeigt.

3.5 Erklärvideo 2: *How to prepare for a job interview*

3.5.1 Konkrete Umsetzung

Analog zum ersten Erklärvideo soll auch hier der Designprozess nach den gleichen Gesichtspunkten (inhaltlicher Aufbau, Umsetzung im Sprechertext, Visualisierungen, sonstige Merkmale und Daten und konkrete Implementierung in den Selbstlernkurs) dokumentiert und hinterfragt werden. Allerdings sollten zunächst die Erkenntnisse aus Kapitel 3.4.5 erneut kurz reflektiert werden bzgl. der Frage: Welche Inhalte können oder sollen diesmal vermittelt werden und was ist gestalterisch der nächste logische Schritt? Dies wird im folgenden Kapitel beantwortet.

3.5.1.1 Vorüberlegungen und Wahl der Inhalte

Es stellt sich an diesem Punkt die Frage, was gemäß *Design-Based Research* Prozess nun der nächste sinnvolle Weg ist. Orientiert man sich an den Überlegungen aus Kapitel 3.1, dann könnten jetzt bereits Rückschlüsse zur Erweiterung der Theorieerkenntnisse gezogen werden – oder mit den Erkenntnissen aus Kapitel 3.4.5 weitere Entwicklungsschritte vollzogen werden. Wie geplant soll der Prozess an dieser Stelle noch nicht abgeschlossen sein, sondern ein weiteres Erklärvideo kreiert werden. Die Frage lautet nur: Was wird am nächsten Video geändert? Es gäbe mehrere denkbare Möglichkeiten, z.B.:

- **Ein Video zum gleichen Thema mit verschiedenen Gestaltungsiterationen erstellen:** Zum Beispiel erneut ein Erklärvideo zu englischen Bewerbungsanschreiben erstellen, allerdings in einer oder mehreren verschiedenen Längen, um hier das ‚Optimum‘ zu erschließen.
- **Ein Video mit exakt gleicher Gestaltung zu einem anderen Thema erstellen:** Hier könnte man quasi die Bedingungsfaktoren der Gestaltungsmerkmale ‚festhalten‘ und nur die Inhalte austauschen, um zu überprüfen, ob sich auch andere Inhalte eignen. Die Inhalte könnten sich völlig unterscheiden (z.B. Erklärvideos zum Thema ‚literarisches Zusammenfassen eines selbst gewählten Buchs‘), anders umgesetzt werden (z.B. andere inhaltliche Umsetzung von englischen Bewerbungsanschreiben) oder teilweise anders umgesetzt werden (z.B. weiterhin das Thema Bewerbungen, aber Fokus auf mündliche Zielkompetenz, wie Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche).

- **Eine Mischung aus allen Aspekten:** Sämtliche inhaltliche und gestalterische Erkenntnisse aus o.g. Kapitel umsetzen und mit anderem inhaltlichen Schwerpunkt ggf. empirisch validieren.

Aufgrund der durchweg tendenziell positiven Evaluationen aus Fragebögen und Interviews wurde sich hier tatsächlich für den dritten Punkt entschieden: Gestalterisch sollte das Erklärvideo demnach mehr oder weniger gleich umgesetzt werden. Eine Ausnahme bildeten die etwas ausführlicheren Informationen durch mehr konkrete Beispiele, wie von den Studierenden in den vorherigen Befragungen gewünscht. Da die Merkmale des Erklärvideos positiv bewertet wurden (vgl. Kapitel 3.4.2 und 3.4.3), sollten sie hier nur (wohlgemerkt durch andere ProbandInnen, da anderes Semester und somit andere Studierende) teilweise ‚validiert‘ werden: Wenn andere TeilnehmerInnen das neue Erklärvideo ähnlich bewerten würden, könnten im Rahmen der Möglichkeiten dieser Studie erste Validierungen von gestalterischen Merkmalen festgehalten werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht dennoch sehr interessant wäre, z.B. mit den o.g. unterschiedlichen Längen von Videos zu experimentieren, auch um festzustellen, wann die ‚ausreichende Informationsmenge‘ erlangt ist, ohne die ‚motivierende Länge‘ zu verschlechtern. Da also umsetzungstechnisch nicht viel anders gemacht werden sollte, sollte zumindest der Inhalt ein anderer sein. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde u.a. herausgearbeitet, dass auch mündliche Sprachkompetenz bzw. mündlicher Output ein wichtiges Ziel des Englischunterrichts ist (vgl. u.a. Kapitel 2.3.3). Mit der Vorbereitung auf englische Bewerbungsgespräche bot sich im gleichen thematischen Gebiet (und mit gleicher ‚bewährter‘ Recherche im Angebot des Sprachenzentrums der Universität München, *Jobline LMU*²⁸) das Thema *How to prepare for a job interview in English* geradezu an. Es ist somit eine logische Weiterentwicklung des ersten Erklärvideos und kann für die anschließenden Befragungen für die gleiche große Zielgruppe von B2 und C1 Studierenden genutzt werden. Die allgemeine Frage an das zweite Video lautet also: Können auch Inhalte zu mündlicher Sprachkompetenz durch Erklärvideos vermittelt und mündlicher Sprachoutput instruierend vorbereitet werden? Da sich auch hier wieder eine Schritt für Schritt Folge anbot, wird dies analog dem ersten Lernprodukt umgesetzt und der geplante Aufbau im folgenden Kapitel vorgestellt.

²⁸ Die Inhalte des zweiten Erklärvideos sind teilweise angelehnt an:
<http://www.jobline.uni-muenchen.de/interview/index.html> (Stand 19.11.2017).

3.5.1.2 Inhaltlicher Aufbau

Erneut wurden an dieser Stelle andere Quellen zur Inspiration und inhaltlichen Umsetzung recherchiert. Es wurde dabei aber wieder klar, dass sich (auch zur inhaltlichen Stringenz, aber vor allem in Hinblick auf Qualität) eine Auswahl von eigenen Inhalten von *Jobline LMU* am besten eignen würde. Wiederholt sollten auch hier sprachliche und nicht-sprachliche Inhalte verknüpft (diesmal ggf. noch etwas enger) und mit Beispielen erklärt werden. Auch hier sollten die Dichotomien von Formfokus und Inhaltsfokus sowie von prozeduralem und deklarativem Wissen vermischt und allesamt integriert werden. Zusätzlich sollten diesmal (weil thematisch passend) auch explizit interkulturelle Inhalte in diesen Mix einfließen. Konkret wurden folgende inhaltliche Aspekte bzw. Hauptziele definiert (die verschiedenen Unterziele dazu finden sich in Kapitel 3.5.1.3):

- **Aktive Verbformen benutzen**

Dies ist ein ähnlicher Aspekt zu dem sprachlichen Inhalt der *action verbs* im vorherigen Video, allerdings geht es diesmal um Verbformen im Aktiv statt im Passiv. In der mündlichen Verwendung eines englischen Bewerbungsgesprächs sollen dabei vor allem die eigenen Leistungen besser vorgehoben werden.

- **„Spiegeln“**

Dies ist einer der genannten sprachlichen Aspekte, der u.a. interkulturellen Hintergrund haben kann: Beispielweise geht es darum, im Englischen Fragen nach den Befindlichkeiten zur Begrüßung nicht nur zu beantworten, sondern auch zu „spiegeln“, das heißt die Frage zurück zu stellen. Beispiel: *Interviewer: „How are you?“ Interviewee: „I’m fine. How are you?“*

- **Augenkontakt herstellen**

Bei einem Bewerbungsgespräch, gerade zur mündlichen Begrüßung, Augenkontakt mit dem Gegenüber herzustellen, stellt eine Art metalinguistisches/soziolinguistisches Wissen dar. Dies soll hier erneut mit anderen Aspekten verschmolzen und umgesetzt werden.

- **Small Talk**

Zu Beginn des Jobinterviews bietet es sich an, etwas Small Talk zu führen und diesen eventuell grob vorzubereiten, damit man nicht von eventuellen Fragen zur Anreise überrascht wird und keine Antwort parat hat.

- **Fakten über Unternehmen erwähnen**

Der/die BewerberIn sollte sich im Voraus selbstständig über das Unternehmen informieren und ggf. Fakten über die Firma im Gespräch nennen. Dies zeigt, dass der/die Bewerberin vorbereitet und interessiert ist.

- **Langsam und klar sprechen**

Auch hier liegt prozedurales Wissen vor, wenn auch nicht nur für englische Bewerbungsgespräche relevant. Gerade Nervosität kann dazu führen, dass viele BewerberInnen zu schnell sprechen oder sich in der Fremdsprache undeutlich artikulieren. Deshalb ist dieser Punkt ebenfalls sehr wichtig für einen guten Eindruck.

- **Fähigkeiten mit der Position verknüpfen**

Dieser Punkt ist wieder ähnlich zum ersten Erklärvideo. Man sollte seine Fähigkeiten, wie z.B. gutes organisatorisches Talent, nicht nur losgelöst nennen, sondern explizit ausführen, wie oder zu welchem Punkt der gewünschten Jobposition diese persönlichen Eigenschaften positiv beitragen können.

- **Fragen vorbereitet haben**

Es ist gerade zu Ende des Gesprächs sehr wichtig, dass die BewerberInnen Fragen vorbereitet haben, die im Gespräch noch nicht geklärt werden konnten, z.B. zu den potentiellen KollegInnen, Arbeitsumfeld etc. Dies zeugt nicht nur von sorgfältiger Vorbereitung, sondern für den Interviewer auch von authentischer Interessiertheit an der Stelle.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Inhalte zu diesem Thema nicht nur wunderbar für den o.g. Mix eignen könnten, sondern erneut eine Schritt für Schritt Abfolge mit Storytelling Elementen umsetzbar ist: Das Erklärvideo könnte also einen schematischen Ablauf der Vorbereitung und Durchführung eines englischen Bewerbungsgesprächs nachbilden. Wie bereits erwähnt, sollen

diesmal aber etwas mehr Informationen und vor allem Beispiele eingearbeitet werden. Wie dies genau aussehen kann, wird im nächsten Unterkapitel gezeigt.

3.5.1.3 Umsetzung der Inhalte im Sprechertext

Das Erklärvideo wurde erneut in thematische Blöcke bzw. Frames unterteilt. Die ausführliche Darstellung von Sprechertext sowie geplanter und konkreter Visualisierung befindet sich in Appendix 8.2.2. Die Umsetzung gestaltete sich wie folgt und wurde folgendermaßen reflektiert:

Frame 1: Introduction

„We are going to explain: how to prepare for a job interview at English speaking companies.“

Direkt zu Beginn sollte erneut das konkrete Ziel im Kontext genannt werden. Es wird hier also auf Veränderungen zum vorherigen Erklärvideo verzichtet, da es den allgemeinen Zielen von zielgerichtetem Input entspricht.

Frame 2: Objective

„This is you. You have applied for the company of your dreams. Now you are excited to be invited for a job interview. So what do you need to be well prepared?“

Es soll in diesem Frame an bestehendes Vorwissen angeknüpft werden (durch rhetorische Frage am Schluss und die indirekte Referenz zum vorherigen Schritt bzw. Erklärvideo „You have applied for the company of your dreams“) und der/die ZuschauerIn direkt angesprochen werden. Erneut wird damit der Startpunkt für Storytelling Umsetzungen gesetzt. Die Frage am Ende ist außerdem eine weitere Grundlage für das im Theorieteil genannte *Task-Based Language Teaching* bzw. die Definition eines vermutlich persönlich relevanten Problems. Dies bildet wiederum eine wichtige Grundlage für den Zweitspracherwerb wie ebenfalls in den theoretischen Vorüberlegungen gezeigt wurde. Die Erzählung einer ‚Geschichte‘ eignet sich zudem hervorragend für den gewünschten ‚roten Faden‘ einer guten Erklärung.

Frame 3: Dress right; arrive on time; know your interviewer; re-read information

„First of all, you should dress professionally and arrive on time. Remember that the first impression has a great impact on the interviewer. Furthermore, be sure

to reread the job description and be knowledgeable about the company: What products do they make? Who is their competition? Also, know the names of the interviewers and how to pronounce them correctly.”

Der erste konkrete inhaltliche Teil wird mit allgemeinen, nicht-sprachlichen Informationen zum richtigen Auftreten eingeleitet. Der zweite Teil zur Recherche des Unternehmens und des potentiellen Interviewpartners stellt zudem eine weitere wichtige Information dar, vor allem, wenn in englischsprachigen Ländern eventuell die Aussprache von Nachnamen der anzutreffenden Personen problematisch ist, damit das Gespräch nicht bereits mit Fehlern beginnt.

Frame 4: Practice answering questions (role play); don't memorize answers; slow down

„Try to role-play your interview with a friend with some basic questions like: 'What are you good at?' or 'Tell us something about yourself'. However, don't memorize your statements or give 15 minute answers to basic questions. Instead, try connecting your skills to the position. You can avoid 'yes' or 'no' answers by talking about recent experiences. When practicing, try slowing down and don't worry that your English might not be good enough. Be positive!“

In Erklärvideo 1 wurden nicht ausreichende Beispiele und Informationen als Kritikpunkt genannt. Um dies in diesem Versuch zu verbessern, wurden hier nicht nur mehr konkrete Szenarien erwähnt, sondern es wird auch die Möglichkeit nahegelegt, mit einem/r FreundIn das Gespräch im Voraus zu üben. Dazu werden weitere nützliche Tipps gegeben, wie z.B. kurze Antworten. Es werden erneut mögliche Umsetzungen gezeigt und verschiedene inhaltliche Punkte wie geplant verschmolzen (langsam sprechen, positiv denken, Fähigkeiten mit Position verbinden). Zusätzlich dazu werden negative und positive Beispiele bzw. typische Fehler dargestellt.

Frame 5: Look confident, feel confident; greeting; cultural differences

„When meeting your interviewer, you should make eye-contact! When your interviewer says: 'My name is Paul Jones, how do you do?' don't talk about your actual feelings. Rather, mirror what the interviewer has said: 'Pleased to meet you, how do you do, Mr. Jones?'. This sounds polite.“

Hier wird das Ziel des Augenkontakts und des 'Spiegelns' klar umgesetzt. Wie angesprochen wird dies gemäß den Erkenntnissen u.a. von CLIL (vgl. Kapitel 2.2.4.3) durch Vermittlung von sprachlichem, nicht-sprachlichem und interkulturellem Wissen realisiert. Dazu wird weiterhin ein positives Beispiel

genannt. Außerdem soll diese Art von Hilfestellungen den Prinzipien von gutem Erklären zusätzlich Rechnung tragen.

Frame 6: Small talk

„At the beginning, the interviewer might try to break the ice by talking about your journey. Keep the small talk brief and positive and give some extra information. So when he asks you Did you fly over from Germany this morning?, don't complain about the terrible flight you had. Rather say: 'I flew over yesterday to stay with some friends.'“

Zu Beginn dieses Frames soll ein herausgearbeiteter Aspekt der Kriterien eines guten Sprechertexts umgesetzt werden, die Metapher: „[...] the interviewer might try to break the ice“. Der mögliche Vorteil davon ist, dass sich dies entsprechend gut bildhaft umsetzen lassen könnte. Erneut soll ein teils interkultureller Wissenspunkt gezeigt werden, nämlich anfänglicher Smalltalk. Sicher gilt dies auch z.B. in deutschsprachigen Ländern, allerdings mit dem Unterschied, dass im anglo-amerikanischen Raum anfängliche Fragen nach dem Befinden oder der Anreise oft nur floskelhaft gemeint sind und keine ausführliche Antwort erfordern. Dies wird leicht humoristisch mit dem potentiell schrecklichen Flug zum Termin und einem positiven Beispiel in der Synthese unterstrichen.

Frame 7: Be aware of your achievements; confident English; active verb forms

„During the interview, be aware of your achievements without revealing too much private information. Avoid passive verb forms like 'I was given responsibility for'. Instead, just as in your cover letter, use active verb forms like 'I was responsible for.' when talking about your experience. This sounds much more dynamic. When you are asked for your opinion, avoid weak words such as 'maybe'. Use confident expressions such as 'I'm sure that'. “

In diesem Teil des Erklärvideos sollte explizites Sprachwissen in Bezug auf Wortschatz und Grammatik umgesetzt werden mit dem definierten Ziel des Gebrauchs von aktiven Verbformen. Erneut werden dafür mehrere Beispiele herangezogen. Wiederum wird dies wie geplant mit nicht-sprachlichem Wissen verbunden, wie dem Fokus auf Leistungen oder Erfahrungen aus der Vergangenheit. Abgerundet wird es mit negativen und positiven Exemplaren von dynamischer Sprache bei Fragen zur persönlichen Meinung.

Frame 8: Questions and money

„At the end of the interview, make sure to have a couple of questions in mind. After all, you must like the job as well! Thank the interviewer for their time. And one more thing: Only discuss money if you've been offered the job.“

Ein letztes Ziel ist es, gut vorbereitet zu sein und Fragen im Voraus präpariert zu haben. Diese Vorbereitung kann somit auch bereits Teil der neuen geplanten begleitenden Aufgabe sein. Gezeigt wird dies erneut mit prozeduralem Wissen: Man sollte sich stets beim Interviewer bedanken und keine Fragen zu Gehalt stellen, außer man bekommt bereits ein Jobangebot. Letzterer Punkt ist ebenfalls ggf. interkulturell angehaucht, unterscheidet sich aber auch von Unternehmen zu Unternehmen.

Frame 9: Wrap-up and summary

„By following these steps and pieces of advice you should be well prepared. So go ahead and practice! Think of your dream company and be ready for an interview that shows an honest and confident you..“

Zur Abrundung der Inhalte sollen hier wie im ersten Erklärvideo wieder alle visuellen Impulse gezeigt und somit zusammengefasst werden. Außerdem wird erneut auf ein ganz konkretes *call to action* in Form von “Think of your dream company and be ready for an interview that shows an honest and confident you.” gesetzt.

Im Forschungstagebuch wurde erneut festgehalten, dass der erstellte Text wie gehabt auf thematische Blöcke und eventuelle überflüssige Redundanzen kontrolliert wurde. Anfangs zählte der erste Wurf etwa 750 Wörter, nach erneute inhaltlicher und sprachlicher Reduktion aber nunmehr 450 Wörter in 9 Frames. Alle inhaltlichen Ziele konnten dabei umgesetzt werden. Um eine Grundlage für die Visualisierungen zu bilden, wurden wieder die wichtigsten Wörter markiert und Illustrationen dafür gefunden (vgl. Appendix 8.2.2). Wie dies konkret reflektiert und umgesetzt wurde, wird nun gezeigt.

3.5.1.4 Visualisierungen

Dass Visualisierungen zum Lernerfolg beitragen können, wurde bereits eingehend gezeigt. In den Evaluationen wurden die Illustrationen ebenfalls positiv bewertet, ggf. mit geringem Verbesserungspotential. Mittels des bereits genannten methodischen Vorgehens für die Erstellung von Visualisierungen soll

also an die Erfahrungen des ersten Erklärvideos angeknüpft werden. Im Folgenden soll erneut nicht auf jede einzelne Illustration eingegangen werden, sondern die wichtigsten Erkenntnisse mittels ‚Fallstudien‘ zusammengefasst werden.

Wiederholte, unterschiedliche Darstellung der Figur im Erklärvideo

Ziel war es, möglichst realitätsnahe Szenarien für die Studierenden von *FLIP Englisch* abzubilden. Da die demografischen Ergebnisse in Kapitel 3.4.2 gezeigt haben, dass die meisten TeilnehmerInnen des Kurses Frauen im Alter von etwa Mitte 20 Jahren sind, wurde auch die Identifikationsfigur im Mittelpunkt so dargestellt. Um Emotionalität, Bezug und positive Redundanz zu erzeugen, wird diese gleiche Figur in unterschiedlichen Szenarien u.a. wie folgt dargestellt:

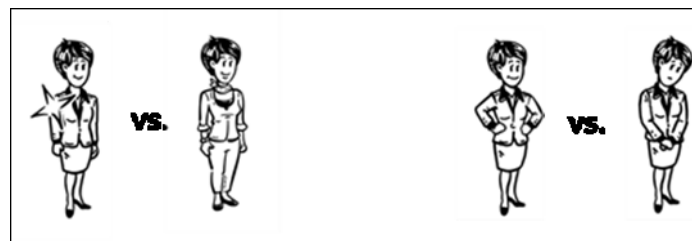


Abbildung 33 - Unterschiedliche Darstellungen der Figur in Erklärvideo 2

Auf der linken Seite wird ‚you‘ zum einen als professionell gekleidete und somit gut vorbereitete Bewerberin dargestellt im Kontrast zu einem legeren Outfit beim Üben zu Hause im Rollenspiel. Auf der rechten Seite werden die positiven und negativen Beispiele von selbstbewusster Sprache im Vergleich zu schüchternem Auftreten und entsprechender sprachlichen Umsetzung visuell unterstrichen. Es wird also nicht nur versucht einen bestmöglichen Bezug für die meisten ZuschauerInnen herzustellen (wenngleich sich männliche Zuschauer trotzdem angesprochen fühlen sollten), sondern auch Emotionen und im Sprechertext genannte Inhalte bestmöglich bildlich und positiv redundant darzustellen.

Bereits verwendete Visualisierungen aus Erklärvideo 1 erneut aufgreifen

Es ist durchaus denkbar, dass auch in Zukunft des Kurses (oder bei freier Verwendung der Videos auf *YouTube*) die verschiedenen Videos als zusammenhängender Themenkomplex zum englischen Bewerbungstraining verwendet werden. Daher bot es sich an, wiederholte Aspekte auch exakt gleich zu visualisieren, zum Beispiel:

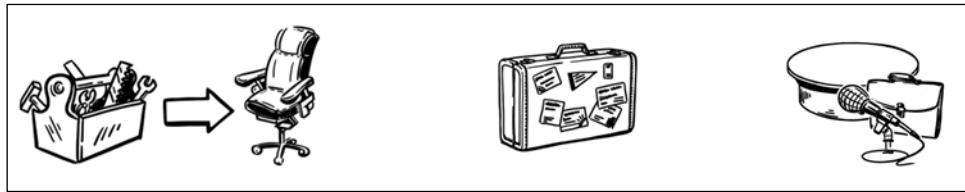


Abbildung 34 - Wiederverwendung von Visualisierungen aus Erklärvideo 1

Sollten die Verbildlichungen von abstrakten Begriffen wie *skills and experiences* bereits in Erklärvideo 1 hilfreich gewesen sein, ist gut denkbar, dass dieser Effekt durch erneute Verwendung erinnert und somit nochmals verstärkt wird, da diese visuellen Reize mit den exakt gleichen gesprochenen Wörtern verbunden werden. Zudem zeigt sich hier beispielhaft, dass es sich anbietet bzw. lohnt, thematisch zusammenhängende Aspekte auch in den Visualisierungen z.B. ‚aufeinandergestapelt‘ (siehe rechtes Bild) oder mit Pfeilen (siehe linkes Bild) darzustellen.

Humor und Emotionalität in den Visualisierungen umsetzen

Wie bereits im Kapitel zum Sprechertext reflektiert, boten sich einige Stellen für die dezent humoristische bzw. emotionale Visualisierung an. Hierfür gibt es mehrere Beispiele:

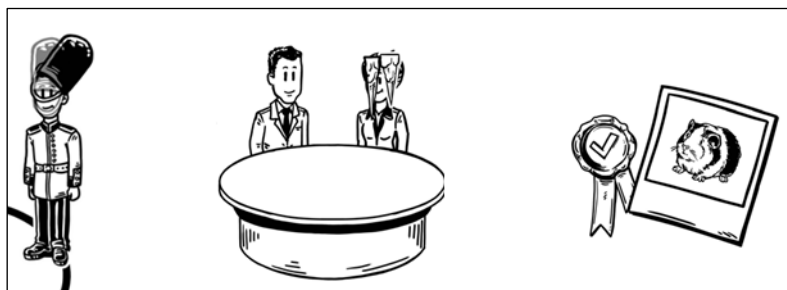


Abbildung 35 - Humorvolle und emotionale Visualisierungen in Erklärvideo 2

Auf der linken Seite soll auf die Angst der BewerberInnen eingegangen werden, dass ihr Englisch nicht gut genug sein könnte. Um diesen emotionalen Umstand bildlich darzustellen, wird einem Mitglied der *Grenadier Guards* der typische Helm durch eine kurze Animation ein Stück schief verrückt. Das soll den Kontrast vom ‚protypisch Englischen‘ zu eventuellen ‚persönlichen sprachlichen Schwachpunkten‘ darstellen. In der Mitte wird die sprachliche Metapher *breaking the ice* verstärkend bildhaft durch zwei Eiszapfen auf dem Gesicht der Bewerberin visualisiert. Auf der rechten Seite soll ein Bild von einem Hamster illustrieren, dass unnötige private Informationen in einem Bewerbungsgespräch nichts verloren haben. Ob dieser Versuch von möglichst einfallsreichen

Visualisierungen von Inhalten erneut positiv bewertet werden wird, wird sich später zeigen.

Gesprächssituation doppelt visualisieren

Es war fraglich, wie und ob sich die sprachlichen Aspekte von mündlicher Kommunikation bildhaft darstellen lassen. Wie bereits im ersten Video sollten konkrete Beispielsätze dazu auch ausnahmsweise ausgeschrieben als Text dargestellt werden. Um dies noch zusätzlich zu verstärken, sollten aber auch passende Bildimpulse zum Einsatz kommen, beispielsweise hier:

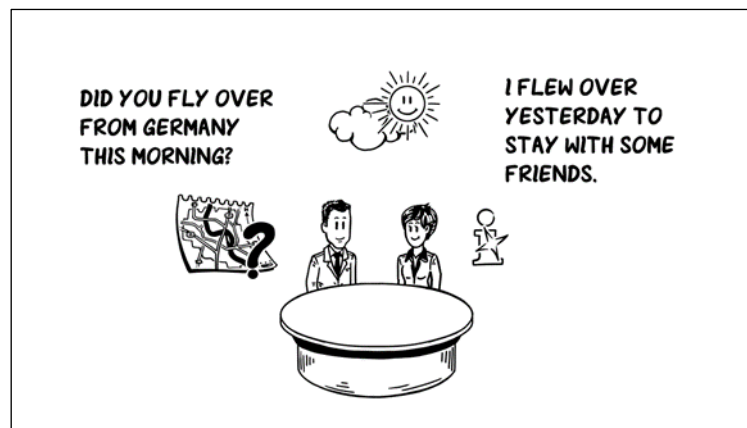


Abbildung 36 - Doppelte Visualisierung der Gesprächssituation in Erklärvideo 2

Auf der linken Seite wird die Frage nach der Anreise textlich und bildhaft (mit Landkarte und Fragezeichen) illustriert und auf der rechten Seite die richtige Antwort ebenfalls mit Text und Bild (als ‚funkelndes i‘ für richtige Information) dargestellt. Somit ist eigentlich nicht nur ein doppelter Effekt umgesetzt worden, sondern gar ein dreifacher: Denn während die Texte und Bilder (nacheinander) gezeigt werden, wird die mündliche Sprache ja auch noch über den Sprechertext ausgesprochen und somit auditiv wahrgenommen. Dies ist damit zugleich ein ‚Vorbild‘ für die richtige Aussprache, was zu einem weiteren spannenden Forschungsdesiderat bzw. der Frage führt, ob auch richtige Aussprache für eine zu erlernende Fremdsprache so zu vermitteln ist. Im Rahmen dieser Studie wird dies nicht möglich sein, aber erneut zeigt sich, welche interessanten Punkte der explorative Ansatz dieser Arbeit zum Vorschein bringt.

Abschließend werden die wichtigsten inhaltlichen Aspekte und somit auch die wichtigsten Visualisierungen noch einmal zusammenfassend um die Hauptfigur in der Mitte dargestellt (vgl. Appendix 8.2.2, Frame 9). Erneut wurde im gesamten Video darauf geachtet, dass eine ‚Dichte‘ von etwa 2-3 Sekunden für jede Visualisierung eingehalten wird. Es ist bemerkenswert, dass im

Erstellungsprozess trotz der ähnlichen Herangehensweise vom ersten Erklärvideo trotzdem wieder neue Erkenntnisse dokumentiert werden konnten, die auch für die allgemeinen Ergebnisse von Bedeutung sind. Welche sonstigen Merkmale und Daten zum zweiten Lernmedium bemerkenswert waren, wird im Folgenden gezeigt.

3.5.1.5 Sonstige Merkmale und Daten des Erklärvideos

Da die Länge des ersten Videos insgesamt positiv bewertet wurde (vgl. Kapitel 3.4.2) wurde auch hier die bereits im Theorieteil genannte Dauer eingehalten. Insgesamt kommt das Video diesmal auf eine Länge von 03:08 Minuten und ist somit exakt 10 Sekunden kürzer.

Der Produktionsprozess konzeptioneller Erstellung, Abnahme, Produktion mit Sprecher, umgesetzten Visualisierungen und Schnitt sowie finaler Abnahme wurde exakt wie im ersten Versuch mit Hilfe der Ressourcen der *simpleshow* umgesetzt. Das finale Video ist ebenfalls auf der Videoplattform *YouTube* zu finden²⁹ und frei verwendbar.

Alle weiteren Gestaltungsmerkmale und Äußerlichkeiten blieben wie geplant gleich oder ähnlich. Es wird sich später zeigen, ob auch das ‚Sehen und Hören‘ von mündlichem Sprachwissen vorteilhaft ist bzw. die Medienform dafür geeignet ist. Dies bedeutete aber auch, dass eine mündliche Aufgabe dazu gestellt werden musste, wie im folgenden Teil dargestellt wird.

3.5.1.6 Implementierung in den Kurs

Das Erklärvideo wurde wieder im Englisch Selbstlernkurs *FLIP Englisch* im darauffolgenden Wintersemester 2014/15 verwendet. Dazu wurde in bewährter Form eine E-Mail³⁰ an die Studierenden der Sprachniveaus B2 und C1 mit Hinweis auf die begleitende Studie und u.a. folgendem Text versendet:

²⁹ Das Erklärvideo 2 *How to prepare for a job interview* ist unter folgendem Link verfügbar: <http://interview.flip-englisch.de> (letzte Überprüfung: 25.12.2017). Zum Überprüfungszeitpunkt hatte das Video etwa 3.700 Aufrufe.

³⁰ Versanddatum der E-Mail war der 09.01.2015.

„Liebe FLIP Englisch TeilnehmerInnen,

wie versprochen erhaltet ihr heute eure besondere *compulsory task* für eure Sessions in der Woche von 12.01.-22.01.2015. [...]

1. Seht euch folgendes etwa 3-minütiges Video an <http://interview.flip-englisch.de>. Ihr könnt das Video so oft wiederholen, bis ihr das Gefühl habt, alle Inhalte verstanden zu haben.

2. Bereitet euch durch Notizen und Übung auf folgende Aufgabe für die Session vor:

‘We are going to role play the interview. Please think of a possible company that you are going to apply for and prepare as described in the video. Imagine our coaching session really being a job application interview’.

3. Füllt dann bitte folgenden Fragebogen aus: (*Link zum Fragebogen*)“

In der E-Mail wurde die Studie erneut kurz vorgestellt und auf die Buchungsmöglichkeit der Session für den Kurs aufmerksam gemacht. Etwa 6 Tage später wurde eine erneute Erinnerung per E-Mail versandt. Es wurde zur besseren Vergleichbarkeit (und zur besseren Umsetzung aus Lehrersicht) wieder auf die Möglichkeit der Wiederholung des Erklärvideos aufmerksam gemacht. Die Aufgabe in Punkt 2 soll ebenfalls den Kriterien von *Task-Based Language Teaching* entsprechen, lebensnah und realistisch sein und zum Ausprobieren anregen. Gemäß der Abfolge des *Flipped Classroom* Konzepts soll die Unterrichtsphase dann für ein Rollenspiel eines fiktiven Jobinterviews und somit für mündlichen Sprachout bzw. zur Übung genutzt werden. Erneut wird den Erklärvideos bzw. den zu vermittelnden Inhalten damit direkt eine andere Sinnhaftigkeit gegeben, als wenn diese ohne Begleitaufgabe angesehen werden würden. Ggf. wird der Input nicht nur mit einem ganz anderen Fokus wahrgenommen (und somit bewusstgemacht und idealerweise zu *intake* ‚umgewandelt‘), sondern auch direkt angewandt. Ob bzw. wie der Output auch tatsächlich umgesetzt wurde und wie das Erklärvideo im Detail evaluiert wurde, wird in den folgenden Kapiteln präsentiert.

3.5.2 Ergebnisse der Fragebögen

Die Befragung mittels Online-Fragebögen und anschließenden Interviews fand wie geplant im Januar 2015 statt. Die ausführlichen Ergebnisse und Diagramme finden sich in Appendix 8.6.2 und die Rohdaten auf CD-ROM in Appendix 8.9,

Punkt 2b. Erneut sollen hier nicht alle einzelnen Daten dargestellt werden, sondern die wichtigsten und bemerkenswertesten Punkte zusammengefasst werden. Im Sinne der *Design-Based Research* Zyklen sollen diesmal auch Vergleiche zur ersten Befragung gezogen werden.

Es ist darauf hinzuweisen, dass der Fragebogen in wenigen Punkten für die zweite Befragung angepasst wurde, um eine übersichtlichere Befragungssituation zu ermöglichen. Die Fragebogenitems wurden dazu lediglich neu arrangiert (vgl. Appendix 8.3.2) und manche Frageformulierungen (in den Fragebögen sowie in den Leitfadeninterviews) wurden minimal angepasst. Dies sollte zum besseren Verständnis der Fragen seitens der TeilnehmerInnen und somit zu besseren Ergebnissen führen, allerdings ist damit kritisch anzumerken, dass damit auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ggf. beeinflusst wird. Da die Kohorten aus den Befragungen zu Erklärvideo 1 und 2 aber aus genannten umsetzungstechnischen Gründen im Forschungsprozess sowieso unterschiedlich sein werden, ist diese Vergleichbarkeit ohnehin nur mit Einschränkungen gegeben. Dennoch scheint es möglich, dass allgemeine Tendenzen sichtbar gemacht werden und genau dies wird hier auch umgesetzt. Die zweite Befragung soll vor allem zur Bestätigung der Erkenntnisse dienen und ggf. ganz neue Ergebnisse hervorbringen.

Die zweite Befragung hatte einen nominal höheren Rücklauf, da statt 58 Studierenden diesmal 81 StudentInnen per E-Mail angeschrieben werden konnten (aufgrund der höheren Teilnehmerzahl im Wintersemester 2014/15 in der Niveaustufe B2 und C1). Erneut wurde keine Incentivierung zur Teilnahme angeboten. Erfreulicherweise wurden 57 Fragebögen ausgefüllt, was mit 70,3% etwa der gleichen Rücklaufquote der ersten Befragung entspricht. Die weiteren demografischen Daten werden hier überblicksartig dargestellt:

Demografische Daten

Item	Anzahl/Durchschnitt
Geschlecht	Männlich: 4 (7%) Weiblich: 53 (93%)
Alter	ø 23,79 Jahre
Wie viele Jahre lernen Sie Englisch als Fremdsprache?	ø 9,33 Jahre
Muttersprache	Deutsch: 48 (84%) Sonstige Muttersprachen: 8 (16%)

Tabelle 13 - Demografische Daten (Fragebogen Erklärvideo 2)

Die Geschlechterquote ist im Vergleich zur ersten Befragung ähnlich und die Kohorte besteht damit erneut hauptsächlich aus weiblichen TeilnehmerInnen. Das durchschnittliche Alter ist nahezu gleich (23,22 Jahre in Befragung 1; 23,79 Jahre in Befragung 2), genau wie Vorerfahrung in Englisch (9,24 Jahre vs. 9,33 Jahre). Die Verteilung der Muttersprache ist ebenfalls ähnlich, wenngleich diesmal mehr Muttersprachen außer deutsch zu verzeichnen sind. Die Ähnlichkeiten der demografischen Daten sind positiv anzumerken, da somit im Rahmen der Möglichkeiten wenigstens eine prinzipielle Vergleichbarkeit gegeben ist.

Die Vorerfahrungen der Studierenden wurden aufgrund der anderen Aufgabenstellung etwas anders abgefragt, nämlich, ob bereits an echten Jobinterviews auf Englisch in der Vergangenheit teilgenommen wurde und/oder diese in der Vergangenheit nur geübt bzw. simuliert wurden. Die Ergebnisse waren wie folgt:

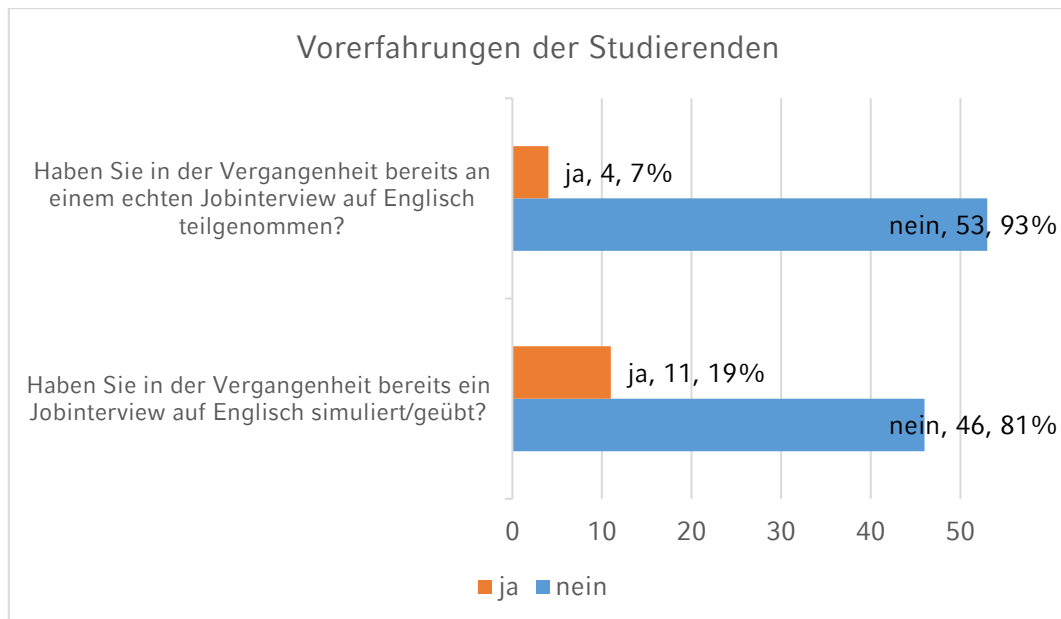


Abbildung 37 - Vorerfahrungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)

Erneut gibt es nur wenige Studierende mit echter Vorerfahrung, auch die Zahlen zu geübten Jobinterviews fallen nur wenig höher aus. Das ist positiv für die Analyse des Outputs in Kapitel 3.5.4, wo auch erneut die jeweilige Vorerfahrung der einzelnen TeilnehmerInnen konkret vermerkt werden wird.

Ebenfalls wichtig war wiederholt das Erkenntnisinteresse der Motivation der Studierenden. Diese wurde in Bezug auf die Selbstlernphase, zur Abwechslung vom Buch und zur weiteren Recherche zum Thema abgefragt. Die Ergebnisse fallen ähnlich positiv aus, mit hoher Motivation für die Selbstlernphase und etwas weniger Motivation für weitere Informationssuche. Zusammengefasst stellen sich die durchschnittlichen Bewertungen auf der Likert Skala so dar:

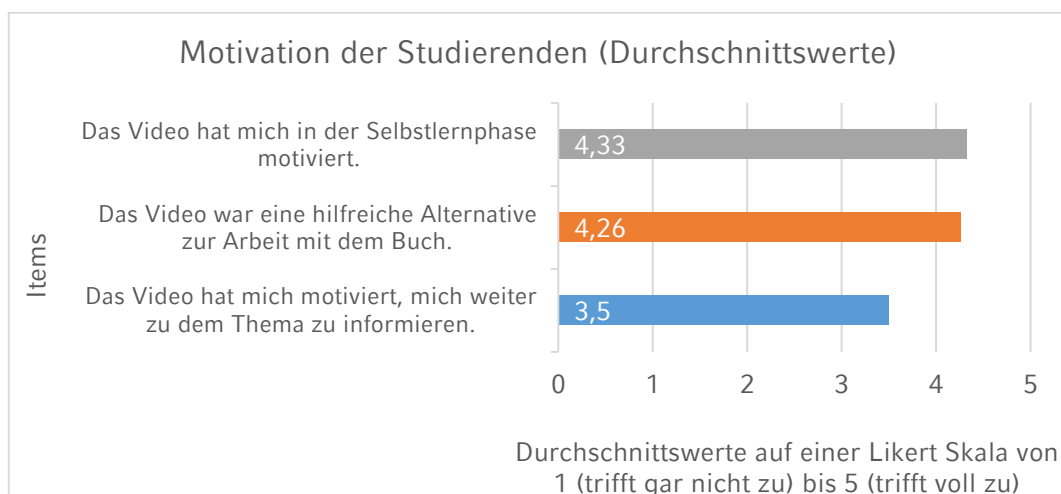


Abbildung 38 - Motivation der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)

Weiterhin stellten auch in der zweiten Befragung die Bewertungen der verschiedenen Merkmale des Erklärvideos durch die Studierenden die wichtigsten Ergebnisse zur Beantwortung von Forschungsfrage 2c dar. Außerdem dienen sie zur weiteren Legitimation der Umsetzung bzw. zur Bestätigung der Erkenntnisse für die Entwicklung eines möglichen weiteren Erklärvideos. Es ist festzuhalten, dass erneut alle Ergebnisse oberhalb von 4 Punkten auf der Likert Skala liegen. Die beste Bewertung hat diesmal die dazugehörige Aufgabe erhalten mit 4,53 Punkten. Eventuell lässt sich dies auf die etwas ausführlichere Aufgabenstellung zurückführen. Ebenfalls positiv mit Bewertungen zwischen 4,21 und 4,36 wurden Videolänge, Illustrationen und die Geschwindigkeit des Videos bewertet. Die Ergebnisse konnten also erneut bestätigt werden. Das vergleichsweise schlechteste Ergebnis mit 4,1 erhielt die Frage danach, ob das Video hilfreich für die Vorbereitung war. Eventuell liegt dies wieder an der nicht vollständigen Information des Erklärvideos, was in den offenen Fragen später noch genauer geklärt werden soll. Die Ergebnisse stellen sich im jeweiligen Vergleich wie folgt dar:

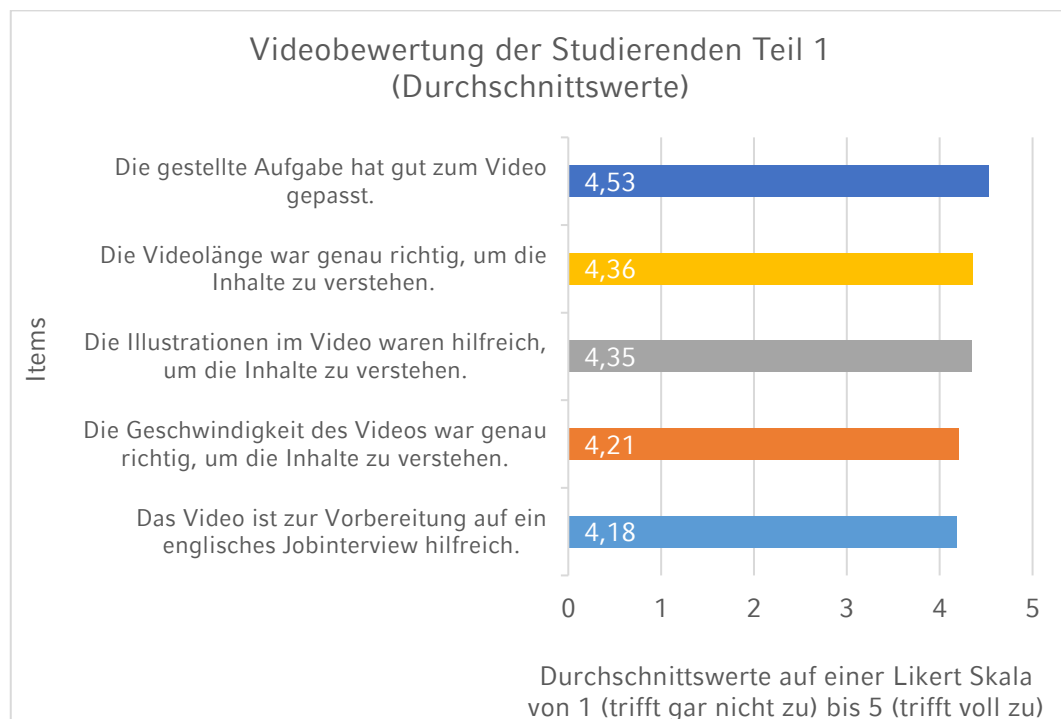


Abbildung 39 - Videobewertung der Studierenden Teil 1 (Fragebogen Erklärvideo 2)

Im zweiten Teil der Videobewertungen (vor allem bezogen auf das Selbstlernen, bei dieser Befragung mit Likert Skala statt mit ja/nein Antworten wie in der vorherigen Befragung abgefragt) werden die positiven Eindrücke erneut bestätigt. Durchschnittlich wird die potentielle Wiederverwendung der Videos

zum Selbstlernen mit 4,33 Punkten auf der Likert Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) bewertet. Mit 4,32 Punkten stimmen die TeilnehmerInnen zudem zu, dass sie sich weitere Videos dieser Art wünschen würden (ebenfalls ein wichtiger Hinweis für eine weitere Erklärvideoentwicklung) und durchschnittlich wird die generelle potentielle Verwendung dieser Art von Videos mit 3,74 bewertet. Auch diese Ergebnisse werden im folgenden Diagramm vergleichend dargestellt:

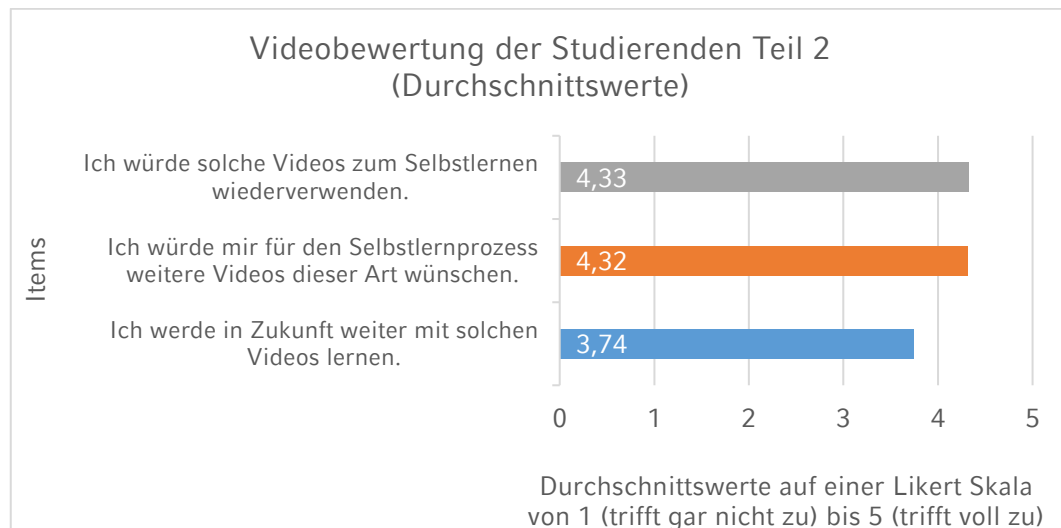


Abbildung 40 - Videobewertung der Studierenden Teil 2 (Fragebogen Erklärvideo 2)

Die wichtigste Frage bzw. das wichtigste Erkenntnisinteresse der zweiten Befragung lautete aber: Wie fallen die Bewertungen der wichtigsten Items zu Gestaltungsmerkmalen, Alternative zum Buch, Motivation, Aufgabe etc. im Vergleich zur ersten Befragung aus? Auch diese Ergebnisse sollen nicht unberücksichtigt bleiben und werden hier zusammengefasst illustriert:

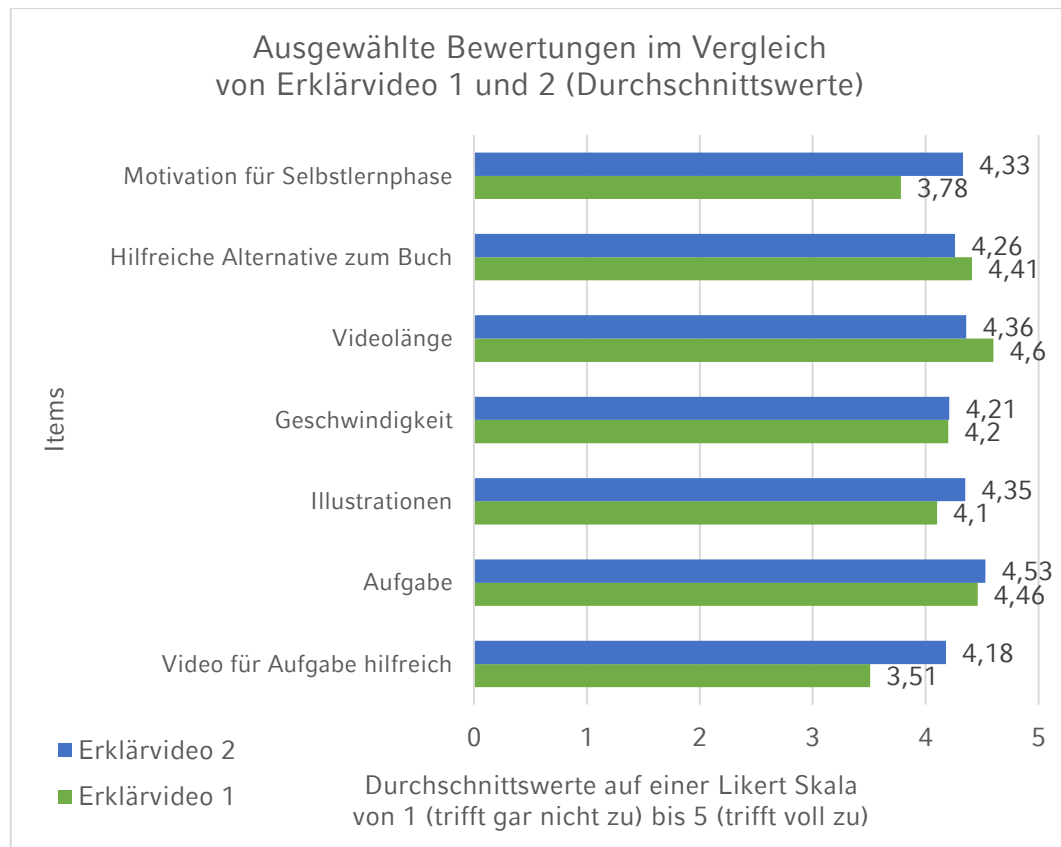


Abbildung 41 - Ausgewählte Bewertungen im Vergleich von Erklärvideo 1 und 2

Der obere Balken steht dabei jeweils für die durchschnittliche Bewertung auf einer identischen Likert Skala für Erklärvideo 2, der untere für Erklärvideo 1.

Was fällt auf? Die Bewertungen der einzelnen Items sind nahezu identisch, oft nur mit einer Differenz von durchschnittlich 0,2-0,5 Punkten. Motivation für die Selbstlernphase wurde beim zweiten Erklärvideo etwas höher bewertet als beim ersten, bei der Bewertung zur ‚hilfreichen Alternative zum Buch‘ wird das erste Video um 0,15 Punkte besser bewertet. Die Bewertung zur Videolänge ist ebenfalls ähnlich mit 4,36 (Video 2) zu 4,6 (Video 1), zu Geschwindigkeit quasi identisch, zu Illustrationen etwas positiver bei dem zweiten Erklärvideo, genau wie zur dazugehörigen Aufgabe, wie bereits oben vermutet. Der größte Unterschied (0,67 Punkte) liegt aber im letzten Vergleich der Darstellung, nämlich nach der Frage, ob das Video für die Erledigung der Aufgabe (respektive Erstellung des Bewerbungsanschreibens bzw. zur Vorbereitung des simulierten Jobinterviews) hilfreich war. Hier ist eine größere Verbesserung sichtbar: Es scheinen diesmal also die Informationen zur Aufgabenerledigung ausreichender zu sein als beim ersten Video, was an der höheren Anzahl von Beispielen und Informationen liegen kann, an einer besseren Schritt-für-Schritt Abfolge oder generell an einer besseren Eignung des Inputs für mündlichen Output.

Die Ergebnisse sind deshalb wichtig für die vorliegende Arbeit, weil sich daraus mehrere Sachen ableiten lassen: Zum einen werden die Erkenntnisse zur ersten Befragung erneut bis auf kleinere Abweichungen bestätigt, während die Kohorte trotz ähnlicher demografischer Zusammensetzung eine andere war. Zum anderen bestätigt es aber auch, dass der gewählte andere Inhalt ebenfalls mit dem ähnlichen Medium ‚erfolgreich‘ umzusetzen ist. Normalerweise hätten noch mehr Merkmale laut dem Vorgehen von *Design-Based Research* geändert werden ‚müssen‘, da diese bei der ersten Befragung aber bereits flächendeckend positiv bewertet wurden, sollten und konnten sie in dieser Befragung nun noch einmal bestätigt werden. Lediglich die Visualisierung und Informations- und Beispieldichte sollte mit der gewonnenen Erfahrung etwas verbessert werden, was sich ebenfalls positiv in der Bewertung niederschlägt. Es ist aber auch hier wichtig kritisch anzumerken, dass aufgrund der qualitativen Natur der vorliegenden Studie (bzw. der Teilnehmerzahl) all dies nur punktuelle Einblicke sind, die keine allgemeine, repräsentative Funktion haben. Für das Ziel der Studie der ersten explorativen Untersuchung des Mediums ist dies aber dennoch ein wertvolles Ergebnis und somit soll dies auch in einer weiteren Erklärvideoentwicklung nicht unberücksichtigt bleiben. Um abschließend auch die positiven und negativen Eindrücke des zweiten Videos zusammenzufassen, werden auch diese Ergebnisse hier noch final dargestellt, begonnen mit den Aspekten, die den TeilnehmerInnen am Erklärvideo gefallen haben. Die jeweiligen kodierten Stellen aus den offenen Fragebogenantworten (mit möglicher Mehrfachnennung) finden sich erneut auf der CD-ROM im Anhang (vgl. Appendix 8.9, Punkt 2b).

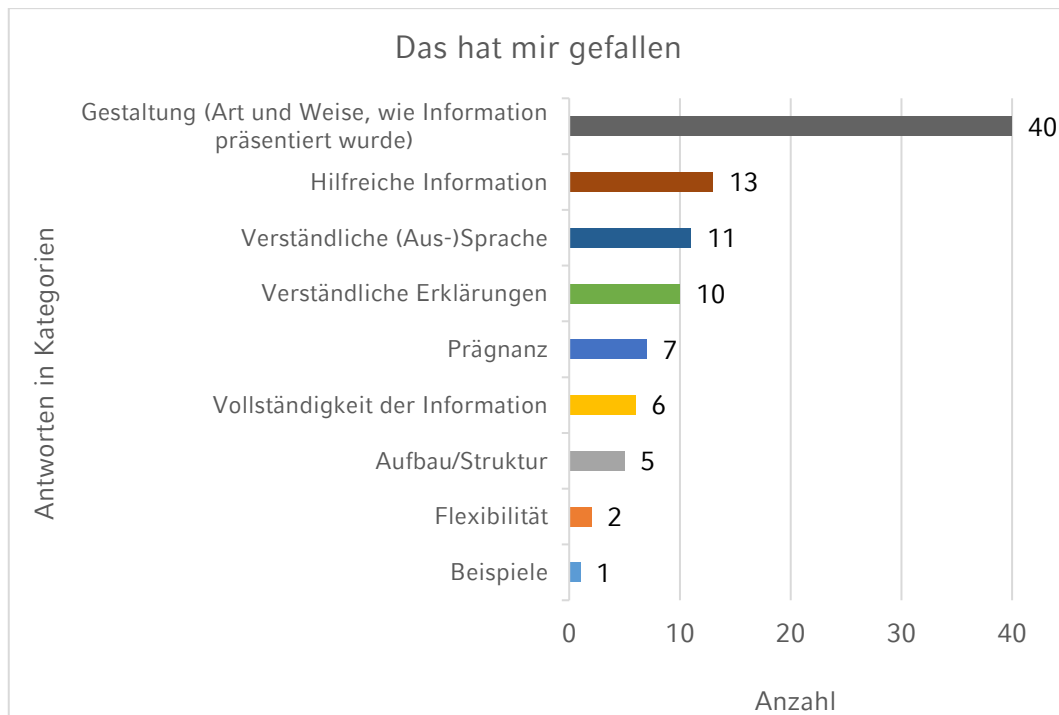


Abbildung 42 - Positive Bewertungen der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)

Es fällt auch bei der zweiten Befragung wieder auf, dass vor allem die Gestaltung, also Art und Weise wie die Information präsentiert wurde, von den TeilnehmerInnen an verschiedenen Punkten positiv bewertet wurde. Direkt folgend ist auch wiederholt die hilfreiche Information, die das Video bot. Danach folgen die verständliche (Aus-)Sprache des Sprechers, die verständlichen Erklärungen und die Prägnanz der angebotenen Inhalte. Weitere vereinzelte Hinweise finden sich zudem zu Aufbau/Struktur, zu Flexibilität der Benutzung und zu den gewählten Beispielen. Ambivalent ist wiederum, dass sechs Mal der Hinweis fiel, dass die Informationen im Video vollständig zur Erledigung der Aufgabe bzw. zum Themenverständnis waren, denn: Einige Studierende sahen das anders, wie das nächste Diagramm zu Verbesserungsvorschlägen bzw. -wünschen zeigt.

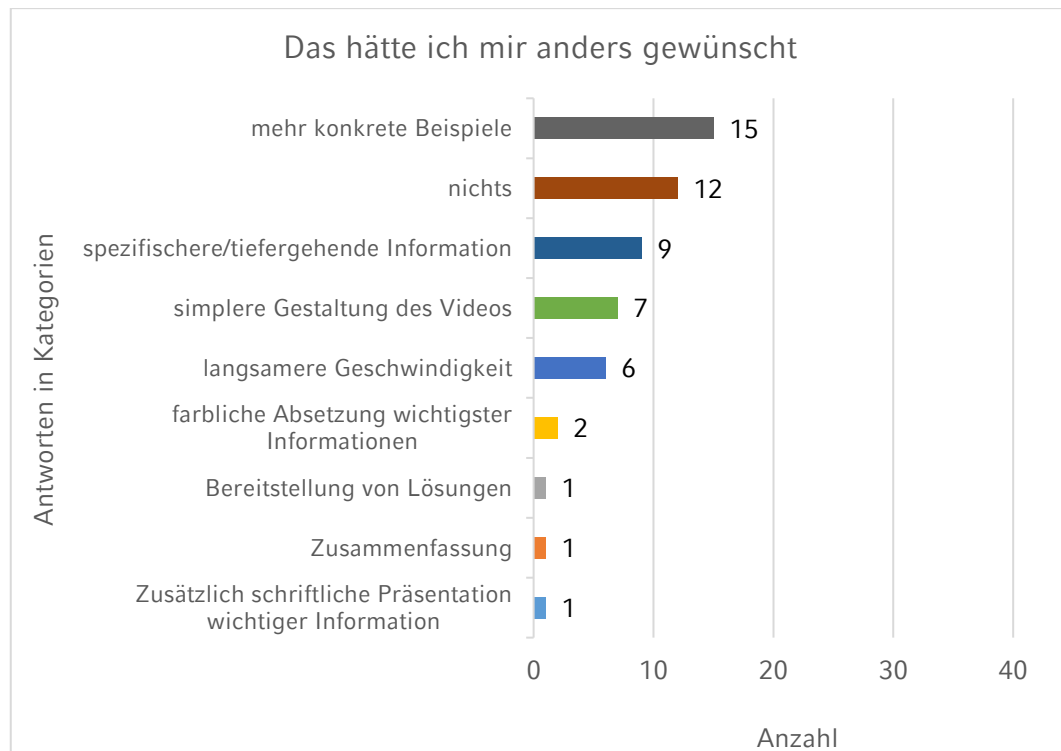


Abbildung 43 - Verbesserungswünsche der Studierenden (Fragebogen Erklärvideo 2)

Obwohl in der Umsetzung versucht wurde, viele Beispiele bestmöglich einzusetzen, wird hier trotzdem noch vergleichsweise oft der Wunsch genannt, dass mehr konkrete Beispiel hätten gezeigt werden sollen ($n=15$). Wie oben bereits angekündigt, fiel insgesamt neun Mal der Hinweis, dass spezifischere oder tiefere Information hilfreich gewesen wäre. Auch wünschen sich manche TeilnehmerInnen eine etwas langsamere Geschwindigkeit oder simplere Gestaltung des Videos. Damit zeigt sich vor allem folgendes: Wie unterschiedlich die Ansprüche und Lerntypen erneut sind und dass es nur schwer möglich ist, wirklich allen verschiedenen Anforderungen der einzelnen Studierenden gerecht zu werden. Vermutlich hängt der Wunsch nach langsameren Geschwindigkeit auch mit der Informationsdichte zusammen: Wenn ein/e TeilnehmerIn wenig Erfahrung zur Thematik vorzuweisen hat, sind die Inhalte eventuell zu schnell und dicht präsentiert, was zu einem Wunsch von langsamerer Präsentation führt. Wenn die Inhalte bereits größtenteils bekannt sind, wird die Geschwindigkeit vermutlich als angemessen empfunden. Grund genug diese neue Erkenntnis in Kapitel 4 bzw. Forschungsfrage 3 noch näher zu beleuchten, da dort auch die Vorgehensweisen und Eindrücke bei unterschiedlichen Vorerfahrungen berücksichtigt werden. Abschließend sollen auch noch einzelne Wortmeldungen zu gewünschter farblicher Absetzung wichtigster Informationen ($n=2$), Bereitstellung von Lösungen ($n=1$), einer weiteren Zusammenfassung oder

zusätzlichen schriftlichen Präsentation wichtiger Information (jeweils $n=1$) nicht ungenannt bleiben – allerdings bietet sich für diese Vorschläge keine Umsetzung in einem weiteren Erklärvideo an, da diese bei insgesamt 57 Befragten nicht relevant genug sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in verschiedenen Bewertungen und offenen Rückmeldungen die Ergebnisse der ersten Befragung bestätigt werden konnten. Das ist positiv, weil die gewählte Umsetzung damit eine weitere Validierung erhält und zeigt, dass auch andere Inhalte wie beispielsweise mündliche Sprachkompetenz in Erklärvideos umsetzbar sind. Lediglich das Problem aus der ersten Befragung, der nicht ausreichenden Information, welches durch mehr Beispiele und eine Schritt-für-Schritt Anleitung versucht wurde zu verbessern, konnte noch nicht vollständig gelöst werden. Wie bereits im Vergangenen erwähnt, wäre es in weiteren Studien sinnvoll, verschiedene Videolängen und somit auch Informationsmengen kontrastierend einzusetzen. Allerdings zeigt dieses Ergebnis aber auch erste Tendenzen zur Funktion eines Erklärvideos in dieser Länge, nämlich als erster Informationsimpuls ohne Anspruch auf Vollständigkeit für alle NutzerInnen. Auch mit diesem Punkt soll sich Kapitel 4 über die durchgeführten Interviews später noch genauer beschäftigen. Welche erklärenden Erkenntnisse die Interviews aber auch zur Videobewertung brachten, wird im Folgenden gezeigt.

3.5.3 Ergebnisse der Interviews

Für die zweite Studie wurden erneut während der *Sessions* von *FLIP Englisch* zufällige InterviewteilnehmerInnen ausgewählt und gefragt, ob diese an einer weiteren Befragung in Form von Interviews teilnehmen möchten. Die Interviews fanden wie geplant im Januar 2015 statt. Es lag erneut das Problem der wünschenswerten gezielteren Auswahl von potentiellen InterviewteilnehmerInnen vor (wie bereits in Kapitel 3.4.3 geschildert), aufgrund der Gegebenheiten des Kurses konnte das Problem leider auch diesmal nicht gelöst werden. Nichtsdestotrotz enthielten die Interviews wieder interessante zusätzliche Erkenntnisse zu Bewertung des Erklärvideos. Die genauen Daten, Kodierungen und Ergebnisse finden sich analog zu Erklärvideo 1 wieder in Appendix 8.7.3 und auf der CD-ROM (vgl. Appendix 8.9, Punkt 3b). Zur zusammenfassenden Übersicht wurden für die positiven Aussagen abermals Oberkategorien gebildet, die sich folgendermaßen definieren:

- **Positive äußere Gestaltung (G):** Umfasst Antworten, die auf positive Merkmale der äußeren Gestaltung des Videos abzielen, wie z.B. Visualisierung oder Anschaulichkeit
- **Positive inhaltliche Umsetzung (U):** Beinhaltet positive Rückmeldungen zur inhaltlichen Gestaltung des Erklärvideos und der Aufgabe.

Quantitativ lassen sich die Aussagen dazu wie folgt darstellen:

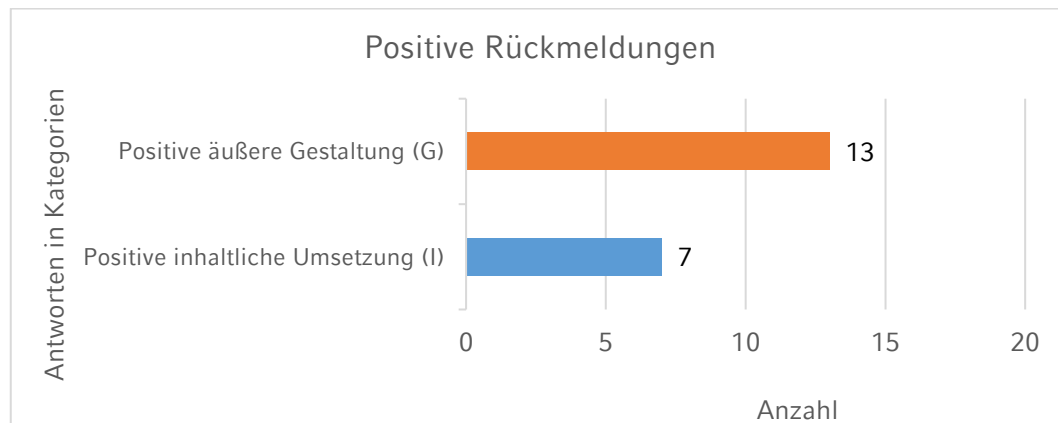


Abbildung 44 - Positive Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 2)

Detailliert beinhaltet dies in der ersten Kategorie positive Aussagen zu hilfreichen und motivierenden Visualisierungen, Vorteilen gegenüber dem Buch und der ‚positiven Passivität‘ des Zuschauers (vgl. Appendix 8.7.3). In der Kategorie zur positiven inhaltlichen Umsetzung wurden vor allem guter Überblick, Praxisnähe und Abwechslungsreichtum genannt (vgl. ebd.). Dies ist zunächst ein weiteres bestätigendes Ergebnis zu den Erkenntnissen aus den Fragebögen, allerdings stellt sich zur weiteren Erklärung die Frage, welche Aussagen dazu genau fielen. Diese sollen nun beispielhaft aus den Interviewdaten genannt werden. Zur häufig (n=4) genannten Unterkategorie, der ‚Besseren Gestaltung als das Buch‘ (vgl. Appendix 8.7.3) sagte folgende/r InterviewteilnehmerIn:

„Das war ganz anders. Also das geht schneller und das war voller Informationen auf einmal.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-009). Ein/e Weiterer/e formuliert es salopp so:

„[...] weil des Buch steht halt im Schrank und des steht da immer und des müsste ich rausholen. Und das Video poppt da halt irgendwann einfach in einer Mail auf und war halt so da.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-001). Dazu passend zur o.g. ‚positiven Passivität‘ sagte ein/e weitere Befragte/r:

„Man wird halt berieselt. Also das ist natürlich dann //ähm// ne nette Abwechslung zum Unialltag wo man ständig selber aktiv sein muss und lesen muss. Fand ich sehr angenehm.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-011). Es werden also die genannten pragmatischen Vorteile des Gestaltungswesens der Erklärvideos deutlich: Im Gegensatz zur ‚aktiven Arbeit‘ des Lesens im Buch bekommt man hier die Bandbreite an Informationen ‚passiv‘ und direkt präsentiert, ohne weitere Schritte unternehmen zu müssen. Dies ist eine spannende Erkenntnis, vor allem für eine spätere Diskussion zum ‚didaktischen Mehrwert‘ in Kapitel 5.

Zu den Gedanken zu den Visualisierungen im zweiten Erklärvideo fielen ebenfalls interessante Aussagen zur erzielten individuellen Wirkung bzw. Motivation:

„Ich fand es waren paar sehr lustige/ paar sehr lustige Figuren dabei. Ich fand total/also das hab ich/ das hab wirklich noch im Kopf, obwohl es jetzt echt schon ne Woche her ist.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-001) und

„Weil näm/ im ersten gleich/ gleich ganz am Anfang war diese Frau für des Jobinterview und auf einmal hatte die son/ son ein Arm. Das war super witzig. Ich muss jetzte/ ich hab das ganze Video gelacht über dieses Bild.“

(vgl. ebd.). Es ist dementsprechend festzuhalten, dass die Überlegungen zu Emotionalität und Humor im Umsetzungsprozess von einzelnen Befragten bestätigt bzw. begrüßt werden. Aber auch negative bzw. verbessernde Rückmeldungen wurden gebracht, diese stellen sich überblicksartig so dar (da nur wenige Wortmeldungen dazu fielen, diesmal nicht in Oberkategorien dargestellt, sondern in den konkreten Kodierungen):

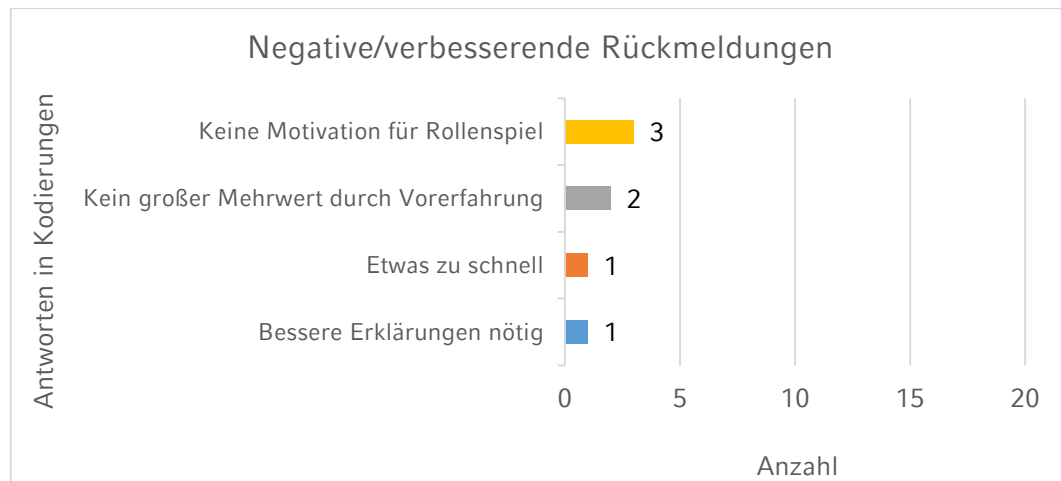


Abbildung 45 - Negative/verbessernde Rückmeldungen zur Bewertung (Interviews Erklärvideo 2)

Zum besseren Verständnis und Einordnung der einzelnen Kodierungen bzw. Kategorien eignen sich aber erneut konkrete Zitate aus den einzelnen Interviews, wie z.B. zu „Keine Motivation für Rollenspiel“:

„Deswegen denke ich so/ wenns jetzt ein richtiges Bewerbungsgespräch wäre, dann hätt ich des natürlich noch alles nochmal durchgegangen und so, aber jetzt in dem Fall hab ichs net gemacht.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-007). Die anderen Aussagen bestätigen dies ebenfalls: Das vorgeschlagene *role-play with a friend* im Voraus wurde aufgrund von Zeitmangel nicht genutzt. Allerdings wird dazu auch gesagt, dass es eventuell bei der Vorbereitung zu einem echten Jobinterview gemacht werden würde und es zudem ja auch noch ein Rollenspiel für die *Sessions* von *FLIP Englisch* geplant war.

Weiterhin wird vereinzelt ein mangelnder Mehrwert oder Nutzen durch bestehende Vorerfahrung genannt:

„Genau, des war eigentlich so des/ deswegen hat mir auch das Video letztendlich nimmer so viel gebracht, weil ich halt einfach schon davor recht viel mit Bewerbungsprozessen und so vertraut war.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-007). Außerdem wurde von einer TeilnehmerIn die Erklärung als verbesserungswürdig bewertet, was erneut den teilweise in den Fragebögen genannten Wunsch nach mehr/besseren Informationen erklärt:

„[...] weil paar Sachen waren halt irgendwie für mich bisschen ohne Erklärung [...] aber bei einer Sache war es wo ich nochmal zwei Minuten überlegt hab, warum jetzt eigentlich.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-001). Wiederholt fällt aber auch hier auf, dass die negativen Anmerkungen deutlich geringer bzw. vereinzelter ausfallen als die positiven Anmerkungen. Sie sollen deshalb zwar prinzipiell nicht unberücksichtigt bleiben, aber auch nicht zu stark für eine weitere Erklärvideoentwicklung ins Gewicht fallen.

Erneut zeigte sich der geplante Nutzen der Interviews als Ergänzung zu den Fragebögen: Die quantifizierbaren Ergebnisse werden von ausgewählten Studierenden vertiefend erklärt und verbessern somit die Erkenntnisse deutlich. Noch interessanter ist jedoch, ob die InterviewteilnehmerInnen auch ähnlich gut wie die vorherigen ProbandInnen in Sachen Behaltensleistung und sprachlichem Output abschnitten. Das folgende Kapitel soll dies genauer beleuchten.

3.5.4 Output und Behaltensleistung der Studierenden

Wiederholt sollen auch hier die abgefragten Behaltensleistungen in den Interviews sowie die Bewertungen des Sprachoutputs zusammenfassend dargestellt werden. Da viele verschiedene einzelne inhaltliche Aspekte des Erklärvideos in den einzelnen Interviews genannt wurden, sollen hier zum Überblick nur die sieben meistgenannten Kategorien genannt und mit einzelnen Beispielen erläutert werden. Alle ausführlichen Ergebnisse sind in Appendix 8.7.3 festgehalten. Auf die Frage „Welche sprachlichen und inhaltlichen Merkmale eines ‚englischen Jobinterviews‘ fallen dir ein?“ nannten die meisten TeilnehmerInnen folgende Aspekte:

Kategorie	Anzahl
Recall: Keine negativen Aspekte erwähnen	5
Recall: Spiegeln	3
Recall: Verknüpfung von Kompetenzen und Erfahrung	3
Recall: Aktive statt passive Verbformen benutzen	3
Recall: Keine Gehaltsverhandlungen im Voraus	2
Recall: Sich über das Unternehmen informieren	2
Recall: Sich in die Augen schauen	2

Tabelle 14 - Behaltensleistungen der TeilnehmerInnen, Top 7 (Interviews Erklärvideo 2)

Dies ist gerade deshalb besonders positiv hervorzuheben, weil sich das mit vielen der in Kapitel 3.5.1.2 gesetzten Ziele deckt. Im Detail zeigte sich das folgendermaßen, z.B. zur obersten Kategorie des Vermeidens negativer Aspekte:

„Dann //ähm// sollte man wenn //ähm// wenn der halt fragt wie die/ wie die Herreise war. Man sollte halt immer positiv sein und nicht sagen "woah war voll der Albtraum, ich habs nicht gefunden, oder keine Ahnung.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-015). Zu ‚Spiegeln‘ sagte die/der gleiche TeilnehmerIn:

„[...] also wies einem heute geht, sollte man/ //ähm// sollte man irgendwie am besten mit einer Gegen/ also mit/ dasselbe zurück fragen und jetzt nicht lange ausschweifen.“

(vgl. ebd.). Ein/e weitere/r TeilnehmerIn äußerte zudem zum Punkt der aktiven Verbformen:

„Also/ und dass man eben auch nicht so sagen soll: ‚Ja ich könnte‘ oder ‚vielleicht‘, sondern eben ich kann des und nicht so im passiv von sich reden soll, sondern im aktiv.“

(vgl. Interviewbefragung 2, STE-003). Diese Nennungen sind zunächst positiv festzuhalten, allerdings reicht es beim Lernen einer Fremdsprache nicht aus, dass derartiges Wissen bewusst vorhanden ist bzw. genannt werden kann, es muss auch im entsprechenden Sprachoutput auch angewandt bzw. umgesetzt werden. Um diese Möglichkeit zu geben, wurde wie bereits erwähnt die dazugehörige Aufgabe der Vorbereitung auf ein simuliertes Jobinterview des ‚Traumunternehmens‘ gewählt. Die tatsächlichen fiktiven Bewerbungsgespräche fanden in der Session statt und wurden ebenfalls mit einem Audiorekorder aufgenommen (vgl. dazu Appendix 8.9, Punkt 5b). Die gestellten Fragen orientierten sich dabei an einem weiteren Leitfaden, der für den Zweck der Übung der Aufgabe erstellt wurde (vgl. Appendix 8.8.2). Die Fragen fokussierten sich dabei ganz gezielt auf die geplanten zu vermittelten inhaltlichen Aspekte, z.B. (Frage in fett, Zielkriterium in Klammern):

- **What do you know about our company?**
(Know your interviewer, re-read information)
- **My name is xy, how do you do?**
(Mirroring, eye contact, confidence)
- **Which of your experiences do you consider helpful for this position?**
(Confident English, active verb forms, being aware of one’s achievements)

(vgl. ebd.). Der Output und das Verhalten der Studierenden wurde dabei über die Notizen im Forschungstagebuch (für non-verbale Handlungen, wie bspw. Augenkontakt, aber auch verbale Äußerungen) und über die festgehaltenen

Audiodateien analysiert und die Bewertungen erneut über zwei unabhängige KollegInnen am Sprachenzentrum LMU bestätigt. Die Ergebnisse zu den verschiedenen Zielkategorien zeigten sich folgendermaßen:

	Sprachlich		Nicht-sprachlich							
Teilnehmer # Teilnehmer Code	Aktive Verformen benutzt	„Spiegeln“	Augenkontakt hergestellt	Small Talk	Fakten über Unternehmen	Langsam und klar gesprochen	Fähigkeiten mit der Position verknüpfen	Fragen vorbereitet	Vorherige Erfahrung (lt. Fragebogen)	Insgesamt
STE-001 AERD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-003 VAIO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	nein	✓
STE-005 CAMJ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	ja, geübt	✓
STE-007 CHTD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	nein ³¹	✓
STE-009 CENN	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-011 MASM	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	nein	✗
STE-013 BAMM	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	nein	✓
STE-015 KABM	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	ja, geübt	✓
Sum- me	✓ (2)	✓ (6)	✓ (6)	✓ (6)	✓ (7)	✓ (7)	✓ (8)	✓ (4)	2x ja, geübt 6x nein	✓ (5)
	✓ (6)	✓ (0)	✓ (2)	✓ (1)	✓ (1)	✓ (1)	✓ (0)	✓ (2)		✓ (2)
	✗ (0)	✗ (2)	✗ (0)	✗ (1)	✗ (0)	✗ (0)	✗ (1)	✗ (2)		✗ (1)

Tabelle 15 - Output Analyse der Studierenden in Erklärvideo 2

Die Legende der Symbole lautet erneut wie folgt:

- ✓ : Hat den Zielbereich vollständig umgesetzt.
- ✓ : Hat den Zielbereich mit einigen Mängeln umgesetzt.
- ✗ : Hat den Zielbereich nicht oder mit erheblichen Mängeln umgesetzt.

Im Tabellenkopf finden sich wie in der vorherigen Studie die Zielbereiche sowie die vorherige Erfahrung, diesmal mit der besonderen Bemerkung, falls englische Jobinterviews in der Vergangenheit nur geübt und nicht tatsächlich durchgeführt wurden. Wie bereits bei den erledigten englischen Bewerbungsanschreiben fällt auch hier auf, dass es vor allem Mängel in den (tendenziell) sprachlichen

Zielbereichen gibt. Zudem hatten nur etwa die Hälfte der Studierenden weitere eigene Fragen vorbereitet. Andere Aspekte wie das Nennen von Fakten über das Unternehmen, kurzer Smalltalk, das Herstellen von Augenkontakt oder langsames und klares Sprechen wurden hingegen überwiegend gut erfüllt. Insgesamt wurden 5 von 8 Interviews als größtenteils positiv bewertet, 2 mit einigen Mängeln und 1 mit erheblichen Mängeln. Es sei an dieser Stelle wiederholt darauf hingewiesen, dass die objektive Messbarkeit der Zielkriterien teils einfach ist (z.B. kam auf die Frage nach *How do you do* eine Gegenfrage?) und teils schwierig zu bewerkstelligen ist (Was genau sind die Kriterien für langsame und klare Sprache?). Für den Rahmen und das Erkenntnisinteresse der Studie wurde aber versucht, über die obigen Darstellungen, die Kontrolle zweier KollegInnen und die Daten im Appendix größtmögliche Nachvollziehbarkeit und Objektivität herzustellen.

Zusammenfassend lässt sich also wieder festhalten, dass eine große Anzahl von inhaltlichen Punkten des Erklärvideos auch diesmal explizit von den TeilnehmerInnen genannt werden konnten. Auch die Performanz des Outputs in den simulierten Jobinterviews fällt größtenteils positiv aus, nur ein/e TeilnehmerIn konnte die Zielkriterien nicht zufriedenstellend erfüllen. Es ist auch hier weiterhin nicht vollständig darzustellen, inwieweit der instruierte Input des Erklärvideos genau zu diesen Ergebnissen geführt hat. Aufgrund der wenigen Vorerfahrungen ist aber zu vermuten, dass ein Großteil der Behaltensleistung und des geleisteten Outputs auf diese Form des Inputs zurückzuführen ist. Auch wenn dies für sprachliches (prozedurales und deklaratives) Wissen schwierig ist, wären in Zukunft noch genauere Studien ausschließlich zu diesem Aspekt wünschenswert. In der dokumentarischen Form der vorliegenden Studie ist dies aber nichtsdestotrotz ein bemerkenswertes Ergebnis. Welche Erkenntnisse sich insgesamt zu Kapitel 3.5 zusammenfassen lassen, soll jetzt noch kurz ausgeführt werden.

3.5.5 Zusammenfassung und Desiderate für das folgende Erklärvideo

Welche Erkenntnisse in Bezug auf die zweite Forschungsfrage zur Erstellung, der konkreten Gestalt und der Bewertung des zweiten Erklärvideos konnten hier also gewonnen werden? Zunächst wurde diskutiert, was ein nächster logischer Schritt in der Entwicklung im *Design-Based Research* Prozess sein könnte. Es wurde sich dabei für die Erstellung eines weiteren Erklärvideos mit minimal anderen

Gestaltungsmerkmalen, dafür aber mit anderem Inhalt entschieden. Mit dem Video zu *How to prepare for a job interview for English speaking companies* wurde zugleich die Frage aufgestellt, ob auch mündliche Sprachkompetenz mit Erklärvideos der hier vorgestellten Art umgesetzt bzw. ausgebildet werden kann. Es wurde sich dafür für einen erneuten Mix aus sprachlichen *focus-on-form* und *focus-on-meaning* Inhalten entschieden sowie zu interkulturellen Inhalten und nicht-sprachlichen allgemeinen Aspekten. Diese umfassten u.a. konkret die Verwendung von aktiven Verbformen, interkulturellem Wissen wie dem ‚Spiegeln‘ von Fragestellungen bei der Begrüßung in einem Jobinterview, passendem Smalltalk zu Beginn des Gesprächs und der Verknüpfung von eigenen Fähigkeiten mit selbst recherchiertem Wissen über das Unternehmen. Es wurden dafür wieder thematische Blöcke gebildet und diese inhaltlich reduziert in der Schritt für Schritt Folge einer Vorbereitung und Durchführung eines englischen Bewerbungsgesprächs angeordnet. Der finale Sprechertext umfasste dabei 9 Frames und 450 Wörter und war konkret 03:08 Minuten lang. Die Visualisierungen wurden erneut gezielt spezifisch ausgewählt und möglichst kreativ und anschaulich umgesetzt. Besonders Hervorzuheben in der Realisation der Illustrationen war dabei u.a. die wiederholte unterschiedliche Darstellung der Hauptfigur im Video, die Verwendung von identischen Visualisierungen aus dem vorherigen Erklärvideo zur Wiederholung, dem gezielten Einsatz von Humor und Emotionalität und der doppelten Visualisierung des gesprochenen Sprechertexts mit Textbeispielen und Bildern. Als interessantes Forschungsdesiderat stellte sich dabei heraus, ob auch korrekte Aussprache über Erklärvideos zum Fremdsprachenlernen zu vermitteln ist. Das zweite Erklärvideo ist erneut über *YouTube* frei verfügbar und wurde in Zusammenarbeit mit der *simpleshow* technisch produziert. Es wurde zudem wieder eine dazugehörige Aufgabe entworfen, diesmal die Vorbereitung und Durchführung eines simulierten Jobinterviews in den *Sessions* von *FLIP Englisch*. Die Ergebnisse in den erneut erhobenen Fragebogendaten wurden für die entsprechende Evaluation einzeln und mit den vorherigen Resultaten vergleichend vorgestellt und diskutiert. Es ist anzumerken, dass bei den verschiedenen Erhebungen eine ähnliche demografische Zusammensetzung vorlag und die TeilnehmerInnen erneut wenig Vorerfahrungen mit der Thematik angaben. Wiederholt wurden motivationale Aspekte und Merkmale des zweiten Erklärvideos größtenteils positiv von durchschnittlich über 4 von 5 Punkten auf der Likert Skala bewertet. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus Erklärvideo 1 stellte sich heraus, dass die Ergebnisse teils identisch waren oder sich nur minimal unterschieden. Somit konnten erste

Validierungen der Merkmale der Videos getroffen werden, wenn auch nicht allgemein repräsentativ, sondern für die vorliegende Studie. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Umsetzungsform auch für andere Inhalte, wie z.B. die Vorbereitung auf ein mündliches Jobinterview geeignet ist. Zudem wurde ersichtlich, dass die versuchte Verbesserung der Visualisierung und der Informationsdichte auch zu einer Steigerung in der Bewertung der Illustrationen und der Hilfestellung des Videos für die Aufgabenerledigung führte. Auch in den allgemeinen Rückmeldungen der insgesamt 57 FragebogenteilnehmerInnen äußerten sich diese vor allem positiv zur allgemeinen Gestaltung und zur hilfreichen Information im Video. Erneut negativ wurde jedoch angemerkt, dass es wünschenswert wäre, mehr Beispiele und noch tiefergehende Information zu erhalten. Grund dafür sind vermutlich erneut die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Anforderungen der einzelnen Studierenden, ein Umstand, welcher mit dem entwickelten Medium wohl nur schwer zu lösen ist. Es wird vermutet, dass das Erklärvideo in dieser Form, wie bereits in der vergangenen Entwicklung festgehalten, nur ersten Informations- und Impulscharakter hat oder haben kann. Zudem wurde festgehalten, dass es für spätere weitere Untersuchungen interessant wäre, andere ‚kontrastierende‘ Iterationen der Videos zu erstellen, beispielweise mit unterschiedlichen Videolängen. In den vertiefenden Erkenntnissen aus den Interviews mit 8 TeilnehmerInnen wurden erneut vor allem die positive äußere Gestaltung und inhaltliche Umsetzung hervorgehoben. Dies bezog sich konkret vor allem auf die (pragmatischen) Vorteile gegenüber dem Buch wie passivem Informationsbezug statt aktiver Informationsrecherche. Zudem konnten die Absichten des Einsatzes von Emotionalität und Humor in den Visualisierungen in den Interviews vereinzelt konkret bestätigt werden. Negativ wurde in der Befragung der 8 Studierenden angemerkt, dass keine Motivation oder Nutzen für das geplante Rollenspiel gesehen wurde, wobei dies später im Unterricht sowieso noch erfolgte. Außerdem sahen wenige Befragte keinen großen Mehrwert in den Inhalten des Videos, da diese sich inhaltlich nicht wesentlich von bereits vorhandenem Vorwissen unterschieden. In der abgefragten Behaltensleistung der InterviewpartnerInnen wurden viele verschiedene Punkte genannt, die meisten waren deckungsgleich mit den geplanten Lernzielen. Im analysierten Sprachoutput in den simulierten Jobinterviews waren erneut vor allem Mängel in der Umsetzung von sprachlichen Inhalten festzustellen, größtenteils wurde aber auch diese Aufgabe von den ProbandInnen zufriedenstellend erledigt. Ob dies genau auf den Input der Erklärvideos zurückzuführen ist, stellt aber ebenfalls ein

konkretes neues Forschungsinteresse dar. Für ein weiteres Erklärvideo gibt es also keine größeren Desiderate im Sinne einer gestalterischen oder inhaltlichen Veränderung im Entwicklungsprozess. Da zudem bereits im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausreichend empirische Daten vorliegen, wurde sich an diesem Punkt dafür entschieden, dass keine weitere Evaluation nötig sein würde. Da für die thematische Komplettierung des Themenkomplexes ‚Bewerbungen auf Englisch‘ allerdings natürlich auch noch das Erklären einer Erstellung eines englischen Lebenslaufs nötig ist, sollte auch dieses Video noch entwickelt werden – wenn auch ohne zusätzliche empirische Erhebung. Es wird sich dabei erhofft, mit den bereits gewonnenen vielschichtigen Erkenntnissen auch den dritten Entwicklungsprozess erneut dokumentarisch reflektieren zu können, um somit eventuell weitere Erfahrungen zu erlangen. Wie dies konkret erfolgte, wird im folgenden Kapitel festgehalten.

3.6 Erklärvideo 3: *How to write a CV*

3.6.1 Konkrete Umsetzung

Wie bereits erwähnt, soll hier zur Komplettierung der Ergebnisse noch der Entwicklungsprozess, d.h. die Erstellung und das Aussehen eines dritten Erklärvideos, dokumentiert und reflektiert werden. Im Sinne von *Design-Based Research* fließen somit alle gewonnen Erkenntnisse aus dem bisherigen Vorgehen ein: Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2, die festgehaltenen Erfahrungswerte aus den Kapiteln 3.4 und 3.5 sowie die Erkenntnisse aus den Evaluationen in den gleichen jeweiligen Kapiteln. Das dritte Video sollte also möglichst die Symbiose aus allem bisher ‚Gelerntem‘ sein. Es lag dabei vor allem aus Lehrersicht nahe, ein drittes Erklärvideo zu produzieren. Im Folgenden soll dabei nicht weiter auf bereits besprochene Aspekte eingegangen werden, die genauso oder ähnlich umgesetzt wurden, sondern vor allem auf neue Beobachtungen, um die Erkenntnisse erneut zu erweitern. Welche Vorüberlegungen dazu für die Wahl der Inhalte getroffen wurden, wird daher als Erstes diskutiert.

3.6.2 Vorüberlegungen und Wahl der Inhalte

Die Vorüberlegungen zur Umsetzung und zur Auswahl der inhaltlichen Aspekte waren schnell abgeschlossen: Es erschien nur logisch, das thematische Feld von ‚Bewerbungen auf Englisch‘ mit einem Erklärvideo über das Erstellen eines englischen Lebenslaufs zu komplettieren. Sicherlich wäre dies eine Art ‚Wiederholung‘ des Ziels von schriftlicher Sprachkompetenz aus Erklärvideo 1 zum englischen Bewerbungsanschreiben, allerdings unterscheiden sich die Anforderungen der Umsetzung eines Lebenslaufs von denen eines Bewerbungsanschreibens und würden so oder so vermutlich weitere Erkenntnisse mit sich bringen. Gestalterisch wurde sich dabei auf die empirisch bestätigten Erfahrungen berufen und so sollte auch das dritte Erklärvideo im gleichen Stil und Vorgehen erstellt werden. Damit entstand im Sommer 2015 das dritte Lernmedium zum Thema *How to write a CV/résumé in English*³¹. In den vorherigen Einträgen im Forschungstagebuch wurde zudem festgehalten, dass

³¹ Die Inhalte des dritten Erklärvideos sind teilweise angelehnt an:
http://www.jobline.uni-muenchen.de/written_application/cv/index.html
(Stand 19.11.2017).

die Studierenden der Sprachniveaus B2 und C1, die eines oder beide der ersten Erklärvideos gesehen haben, auch nach einem Video für englische Lebensläufe fragten. Grund genug, auch dieses Thema umzusetzen. Wie das letzte Video inhaltlich aufgebaut werden sollte, wird im Folgenden erläutert.

3.6.3 Inhaltlicher Aufbau

Wie in den vorangegangenen Kapitel 3.4 und 3.5 bereits ausführlich gezeigt, eignet sich der gewählte Themenkomplex gut für die Verbindung von sprachlichem und nicht-sprachlichem Wissen. Aus diesem Grund sollte diese Mischung auch hier wieder konsequent vorgenommen werden, falls inhaltlich sinnvoll oder möglich. In der Recherche der bestehenden Inhalte des Sprachenzentrums auf *Jobline LMU* wurde sich dabei für folgende thematische Blöcke entschieden, die kurz begründet werden sollen:

- **Allgemeine Informationen und Zielstellungen**

Als Erstes schien es sinnvoll, dass generelle Ziele eines Lebenslaufs zusammengefasst werden. Ggf. könnte dies auch bereits mit sprachlichen Formen umgesetzt werden. So erhält das Erklärvideo zu Beginn direkt die richtige Einordnung und unterstreicht dies die Sinnhaftigkeit des Themas.

- **Kopf des Lebenslaufs**

Ein wichtiger Teil eines Lebenslaufs ist der Kopf, d.h. der obere Teil. Dies kann bei englischen Bewerbungen vor allem zu Problemen mit Namen, Adressen etc. führen. Um dem Ziel von ausreichender Information zur Umsetzung nachzukommen (wie in den Evaluationen gewünscht) soll dieser Punkt detailliert beschrieben werden.

- **Objective/key skills**

In Lebensläufen auf Englisch werden zu Beginn oft die Absicht der Bewerbung auf eine bestimmte Stelle (*objective*) und die Schlüsselqualifikationen (*key skills*) genannt. Dieser wichtige Punkt bietet zudem die Gelegenheit sprachliche Beispiele zur Illustration einzusetzen.

- **Erfahrungen**

Wie im Bewerbungsanschreiben oder auch im Job Interview sollten auch im Lebenslauf die wichtigsten Erfahrungen genannt werden. Dabei geht

es vor allem um die richtige Reihenfolge, aber auch um die korrekte Wortwahl und Verwendung der richtigen Zeitformen. Dementsprechend ist dies eine weitere ideale Gelegenheit zur Vermittlung von sprachlichem Wissen.

- **Bildung**

Weiterhin sollten auch Angaben zur schulischen/universitären Ausbildung nicht fehlen. Welche vor allem sprachlichen Aspekte dabei wichtig sind, soll in diesem Themenblock behandelt werden.

- **Weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten**

Nicht fehlen sollten auch zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur ausgeschriebenen Stelle oder dem Beruf passen. Dies soll eine weitere Möglichkeit für den/die BewerberIn aufzeigen, die persönliche Kompetenz möglichst positiv darzustellen.

- **Interessen und sonstige Aktivitäten**

Viele Studierende (und dementsprechend die Zielgruppe dieses Videos) haben vermutlich noch nicht viele berufliche Erfahrungen vorzuweisen. Um dennoch ein Gesamtbild zur Person zu zeigen, können auch persönliche Interessen und Aktivitäten in einem Lebenslauf Platz finden, so lange diese keine Standardhobbys sind wie z.B. ‚ich treffe mich gerne mit Freunden‘.

- **Referenz(en)**

Wichtig im anglo-amerikanischen Raum sind auch sogenannte *References* bzw. *Referees*, d.h. Personen aus bisheriger Ausbildung und beruflicher Laufbahn, welche Auskünfte über den/die BewerberIn geben können. Dies ist üblicher als beispielweise Zeugnisse im deutschsprachigen Raum. Die Hintergründe und sprachliche Umsetzung soll auch hier berücksichtigt werden.

Es scheint zusammenfassend also erkennbar zu sein, dass sich vermutlich wieder eine Mischung aus verschiedenen Inhalten umsetzen lässt. Aufgrund der etwas höheren Formalität eines Lebenslaufs werden die *Storytelling* Elemente wie z.B. beim Jobinterview nicht so ausführlich realisierbar sein, allerdings wird auch hier weiterhin am roten Faden einer Schritt für Schritt Anleitung festgehalten, der bestenfalls ausreichend Information zur konkreten Umsetzung liefert. Wie der

Sprechertext zu den erwähnten inhaltlichen Zielen aussehen kann, wird im nächsten Kapitel gezeigt.

3.6.4 Umsetzung der Inhalte im Sprechertext

Analog zum Vorgehen bei der Erstellung der ersten beiden Erklärvideos wurden die identifizierten thematischen Blöcke auch hier wieder auf verschiedene Frames inhaltlich möglichst sinnvoll verteilt. Die konkrete Umsetzung im Sprechertext kann wie folgt festgehalten werden:

Frame 1: Introduction

„We are going to explain: how to write a great CV for a job application at English speaking companies.“

Die bewährte Realisation des ersten Frames sollte auch beim dritten Erklärvideo nicht anders umgesetzt werden. Neben dem Thema und Kontext ist hier auch noch das Adjektiv „great“ vor „CV“ zu nennen, um einen möglichst motivierenden Anfang des Videos zu schaffen.

Frame 2: Objective

„Companies can't interview hundreds of people. So your Curriculum Vitae or résumé should summarise your skills, education and experiences in a way that makes you stand out. How? Let's find out!“

Wie in den Zielen geplant, soll am Anfang erst der allgemeine Zweck und das Ziel von Lebensläufen gezeigt werden. Wie bereits vermutet, ist es hier schwierig eine konkrete emotionale Geschichte mit einer Hauptfigur im Mittelpunkt umzusetzen, da eher faktische bzw. formale Inhalte zu vermitteln sind. Um dennoch den/die ZuschauerIn direkt zu involvieren, wird dieser Frame mit „How? Let's find out!“ abgeschlossen.

Frame 3: General information

„Generally, your CV should be concise. Two pages are the absolute limit. As you want to stick out, tailor your application and avoid ready-made templates or all-purpose CVs.“

Ebenso wichtig sind die Rahmenbedingungen eines guten Lebenslaufs, wie z.B. die Beschränkung auf maximal zwei Seiten. Dies soll erste Hinweise auf die konkrete Umsetzung geben, illustriert mit typischen Fehlerquellen bei der

Erstellung von Lebensläufen, z.B. durch fertige Vorlagen oder nicht maßgeschneiderte Bewerbungen für die gewünschte Stelle.

Frame 4: Heading

„The top of your CV should include your name and your address. Use English names, for example Munich instead of München. Also, mention your nationality. For US applications, refrain from including your date of birth or a photo, unless requested.“

Hier wurde erneut versucht, formales Wissen mit interkulturellen Unterschieden und konkreten sprachlichen Realisationen zu verbinden. Das bedeutet z.B., dass formal Name und Adresse im Kopf des Lebenslaufs verwendet werden sollen, es aber Unterschiede gibt z.B. bei der Verwendung von Fotos bei Bewerbungen für US Unternehmen: Im Gegensatz zu deutschen Bewerbungen sind diese oftmals nicht erwünscht. Sprachlich sollte vor allem darauf zu achten sein, dass englische Begriffe auch bei Adressen, falls möglich, benutzt werden.

Frame 5: Your objective, key skills and experience

„If you are not applying for a particular job opening, include a concrete objective, for example: ‘Trainee marketing position in IT sector’. Next up, write a very brief summary of your skills and experiences, relevant to the job objective, for instance ‘Experience in strategic marketing at Business Inc.’ or ‘Strong organizational skills’.“

In diesem Frame sollte wiederholt auf verschiedene konkrete Szenarien gemäß den Erkenntnissen aus den theoretischen Überlegungen dieser Arbeit eingegangen und mit sprachlichen Realisationen bzw. prozeduralem Wissen verknüpft werden. Das nennen eines *objective* und *key skills* ist auch deshalb wichtig, weil dies ebenfalls in deutschen Lebensläufen oft anders oder nicht angewendet wird.

Frame 6: Your work experience

„For your work experience, start with your most recent and work backwards. Name the employer, your position and use action verbs to describe your key responsibilities. Use present tense for current positions and past tense for work you are no longer doing. Good examples are ‘Promoting a positive image for the company’ or ‘Assisted chief executive to the needs of customers’.“

Dieser thematische Aspekt eignete sich erneut hervorragend für die Verknüpfung von nicht-sprachlichem und sprachlichem Wissen. Begonnen wird mit dem

wichtigen Aspekt der Arbeitserfahrung und der antichronologischen Nennung der einzelnen Stationen. Sprachlich realisiert (und mit positiven Beispielen illustriert) wird es sowohl mit Aspekten zu Wortschatz als auch zu Grammatik. Auch hier wurde also wiederholt darauf geachtet, den selbst definierten Ansprüchen der Merkmale eines ‚guten‘ Erklärvideos von Kapitel 2.3.3 gerecht zu werden.

Frame 7: Your education

„The education section includes the institution’s name, your degree and actual or expected graduation date. Don’t mention grades, unless they are above average. If possible, use standard English translations of your degree titles or exams.“

Wie erwähnt ist auch ein eigener Abschnitt für die Ausbildung der/des BewerberIn wichtig, denkbar für Aussagen im Sprechertext wie “the institution’s name” wäre zudem eine Illustration *LMU Munich* zur Personalisierung des Videos für die spezifische Zielgruppe. Abgerundet wird dies mit einer weiteren sprachlichen Information zur Übersetzung von Titeln und absolvierten Prüfungen.

Frame 8: Your additional skills

„In the additional skills section, include languages according to your proficiency and other competencies like computer skills. You can show off your most relevant super hero power once more, as you already listed them under key skills and experiences.“

Wie in den Zielen bereits erläutert, sind auch die Angaben von zusätzlichen Fertigkeiten im Lebenslauf wichtig. Um trotz fehlender Story etwas Emotionalität in das Video einzubauen, wurde hier mit einer sprachlichen Übertreibung („show off your most relevant super hero power“) gearbeitet. Im folgenden Kapitel soll auf diesen Aspekt in Hinblick auf Visualisierungen aber noch einmal gesondert eingegangen werden.

Frame 9: Your interests and activities

„Especially when your work experience is still limited, add interests and activities to your CV. They paint a picture of the kind of person you are. Volunteer activities are especially valued, whereas standard hobbies like ‘meeting with friends’ should rather be avoided.“

Mit dem ersten Satz des Sprechertexts für diesen Frame wurde an vermutete limitierte Vorerfahrungen der Zielgruppe angeknüpft. Um die Wichtigkeit von

Interessen und sonstigen Aktivitäten sprachlich möglichst elegant umzusetzen, wurde wieder (wie im Theorieteil dieser Arbeit suggeriert) eine Metapher in Form von „They paint a picture of the kind of person you are.“ verwendet. Diese Aspekte werden wieder mit einem positiven und einem typischen negativen Beispiel illustrierend unterstrichen.

Frame 10: Your references

„Lastly you can include the phrase ‘References available upon request’. If asked, your referee will write a confidential letter directly to the organization. So be sure to have asked for their permission beforehand!“

Obwohl dieser Frame kein direktes sprachliches Wissen beinhaltet, so ist er dennoch wichtig für interkulturelles Wissen, da dieses Vorgehen hierzulande oft nicht üblich ist. Abgerundet wird dies mit einem nützlichen Tipp, die ausgewählten *Referees* im Voraus nach ihrer Erlaubnis zu fragen.

Frame 11: Summary

„And then you’re done! When following these steps you will most likely make a great first impression to your possible employer. So why not start? Start working on your English CV now!“

Genau wie im ersten Frame soll auch im letzten Teil an bewährten Umsetzungen festgehalten werden, das Thema knapp zusammengefasst und mit einem *call to action* „So why not start? Start working on your English CV now!“ komplettiert werden.

Auch im dritten Erklärvideo wurde also versucht, möglichst alle identifizierten Merkmale eines Erklärvideos so gut wie möglich im Sprechertext umzusetzen. Es wurde zudem versucht, die Informationen möglichst ausreichend darzustellen und mit genügend Beispielen zu versehen. Durch sprachliche und inhaltliche Komplexitätsreduktion während des Verfassens des Textes sollte dieser zudem den Kriterien für einen ‚optimalen‘ sprachlichen Input im Sinne des Zweitspracherwerbs gerecht werden. Wie dieser Input zur besseren Illustration nun noch bildlich illustriert wurde, wird im nächsten Kapitel gezeigt.

3.6.5 Visualisierungen

Wie konnte der Sprechertext diesmal möglichst optimal visualisiert werden? Und ergaben sich in der Dokumentation des Erstellens weitere Erkenntnisse? Die soll

hier zusammenfassend in einigen Fallstudien diskutiert werden. Im konkreten Vorgehen wurden die wichtigsten inhaltlichen Punkte und Wörter im Text wieder fett markiert und dazu die entsprechenden Bilder recherchiert. Eine gesamtheitliche Zusammenstellung des Sprechertext Skripts und den gewählten Visualisierungen findet sich in Appendix 8.2.3. Der erste konkret zu besprechende Fall ist Folgender:

Visualisierung eines thematischen Gesamtbilds

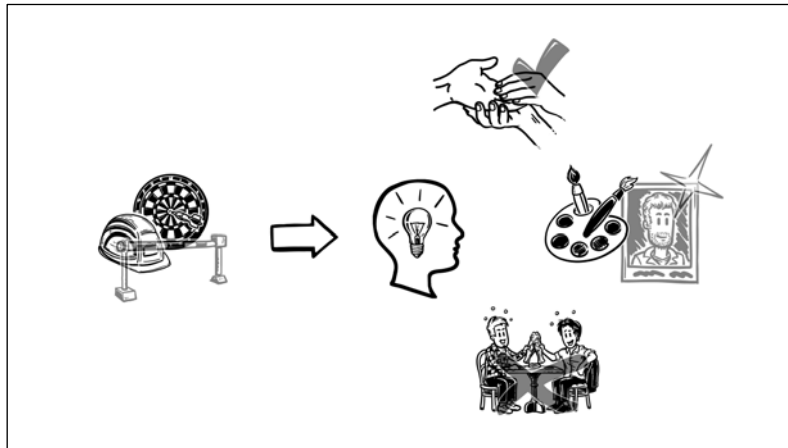


Abbildung 46 - Visualisierung eines thematischen Gesamtbilds in Erklärvideo 3

Im Forschungstagebuch wurde als Erkenntnis während der Erstellung aller Erklärvideos (und somit auch in diesem) festgehalten, dass bei den Visualisierungen des Sprechertextes die einzelnen Bilder oder Symbole nicht zufällig auf der ‚Leinwand‘ auftauchen und angeordnet werden sollten. Vielmehr bietet sich das Arrangement eines thematischen Gesamtbilds an, welches die inhaltlichen *Zusammenhänge* zusätzlich unterstreicht. In diesem Fall wird dies realisiert durch einen Pfeil der Darstellung von *work experience* in Form eines Bauhelms (die noch limitiert ist, dargestellt durch eine Barriere) was mit einem Pfeil in Verbindung mit Interessen und Aktivitäten (illustriert durch einen Kopf mit einer Glühbirne) gebracht wird. Auch die Metapher wird hier rechts im Bild wieder zusätzlich illustriert, auf der rechten Seite mit einer Farbpalette und Gemälde zu *painting a picture of yourself*. Dies steht wiederum in der Nähe des zu vermeidenden *Bilds* des Bewerbers und wird mit zwei ‚betrunkenen Freunden‘ auch im Frame an dieser Stelle visualisiert.

Bewusstmachung von neuen sprachlichen Aspekten



Abbildung 47 - Bewusstmachung von neuen sprachlichen Aspekten in Erklärvideo 3

Im Sprechertext wird auf neue oder problematische sprachliche Inhalte bewusst aufmerksam gemacht (vgl. dazu passend auch die Erkenntnisse in Kapitel 2.2.3 zu Zweitspracherwerb mit Erklärvideos). In den Visualisierungen sollten dazu auch entsprechende Elemente Verwendung finden, wie das ‚Einkreisen‘ des problematischen sprachlichen Aspekts und einer zusätzlichen Visualisierung einer deutschen Flagge auf einem Lebenslauf, was die interkulturellen Unterschiede zusätzlich bewusstmachen soll. Hier wird die unterstützende bzw. verstärkende wichtige Funktion von Visualisierungen erneut klar deutlich.

Einsatz von Kreativität

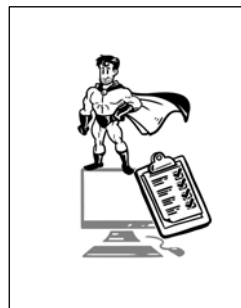


Abbildung 48 - Einsatz von Kreativität in Erklärvideo 3

Es wurde im Kapitel über Visualisierungen zu Erklärvideo 1 (vgl. Kapitel 3.4.1.4) bereits angemerkt, aber es soll auch in diesem Fall wieder ganz klar festgehalten werden: Je kreativer die Ideen in der (visuellen und textlichen) Umsetzung, umso größer der vermutete Lerneffekt. Wie bereits in den Ausführungen zum Sprechertext angemerkt, wurde mit dem Erwähnen von ‚Superhelden Fähigkeiten‘ eine hervorragende Vorlage für eine emotionale, humorvolle Illustration gelegt. In diesem Fall wurde also ein Superheld auf einem Computer und einem Klemmbrett mit Liste (stellvertretend für PC-Kenntnisse und sonstige Kompetenzen) dargestellt. Die vergangenen Erkenntnisse und Rückmeldungen in

den Fragebögen und Interviews haben zudem wenig Zweifel aufkommen lassen, dass diese Form von Kreativität ein zusätzlich verstärkendes und motivierendes Element eines Erklärvideos sein kann.

Zusammenführung von allen Erkenntnissen zu Visualisierungen

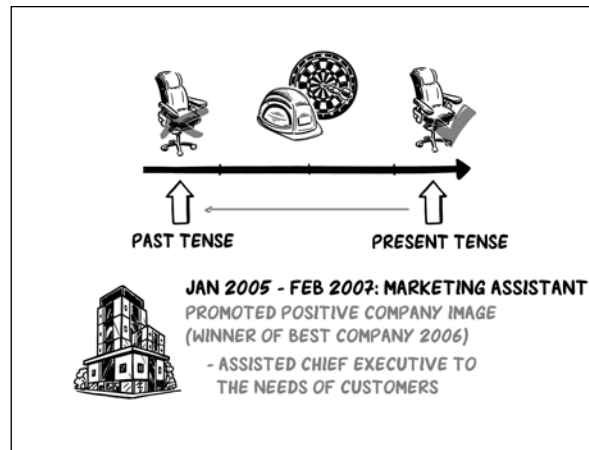


Abbildung 49 - Zusammenführung von allen Erkenntnissen zu Visualisierungen in Erklärvideo 3

Als letzte Ausführung zu Visualisierungen in Erklärvideos sollen die verschiedenen Illustrationen aus Frame 6 von Erklärvideo 3 gezeigt werden. Dies ist ein hervorragendes Beispiel der Umsetzung nahezu aller Erkenntnisse zu Visualisierungen, die bis zu diesem Punkt gewonnen werden konnten: Der Einsatz von bekannten Bildern aus anderen Videos (*job position* als Bürostuhl), die Visualisierung von abstrakten Begriffen (*work experience* als Bauhelm) und der doppelten Visualisierung von sprachlichen Aspekten (durch Zeitstrahl mit *past tense* und *present tense*, dem Kreuz und Haken auf dem Bürostuhl für vergangene und aktuelle Job Erfahrungen und der zusätzlichen ausführlichen textlichen Visualisierung des neuen sprachlichen Wissens in Form der Beispiele). Hier spielt das Erklärvideo quasi alle seine Stärken aus: Das Verbinden von mehreren Wahrnehmungskanälen, *focus on form* in Verbindung mit *focus on meaning*, Verbindung von sprachlichem und nicht-sprachlichem Wissen etc. Wie geplant wird neues sprachliches Wissen also nicht nur in Form von beispielweise alleinstehenden Grammatikregeln vermittelt, sondern in einen relevanten, praktisch anwendbaren Kontext gebracht. Dies ist abschließend ein guter Fall zur Illustration von mehreren Erkenntnissen dieser Arbeit. Weiterhin zusammenfassend werden nun noch die sonstigen Merkmale und Daten des dritten Erklärvideos präsentiert.

3.6.6 Sonstige Merkmale und Daten des Erklärvideos

Aufgrund einer ähnlichen inhaltlichen Dichte und aufgrund der erneuten positiven Evaluationen der Länge des Videos (vgl. Kapitel 3.5.2) kommt auch dieses Erklärvideo wieder auf eine Länge von 03:04 Minuten bei einem Sprechertext von etwa 410 Wörtern. Wie auch bei den vorangegangenen Entwicklungen wurde die technische Produktion mit der Unterstützung der *simpleshows* in Bezug auf Einsprechen des Sprechertexts, umgesetzte Illustrationen, Schnitt und Film, durchgeführt. Die sonstigen Gestaltungsmerkmale blieben erneut gleich, da auch diese in den Befragungen positiv bestätigt wurden. Auch das letzte Video ist auf *YouTube*³² zu finden und zur freien Verfügung einzusetzen.

3.6.7 Implementierung in den Kurs

Da, wie besprochen, das Erklärvideo 3 nicht evaluiert werden sollte, war es auch nicht nötig, eine E-Mail mit zusätzlichen Informationen und Links zum Fragebogen an die Studierenden zu versenden. Das Erklärvideo kam aber in folgenden Semestern dennoch zum Einsatz, nämlich an inhaltlich passender Stelle im Lernplan der TeilnehmerInnen von *FLIP Englisch* der Sprachniveaus B2 und C1. Die Aufgabenstellung dazu lautete:

“When you are applying for a company, you have to write a so-called CV or résumé. Please think of a company of your dreams and prepare a written CV for yourself. Watch the following video on ‘How to write a résumé for a job application’ to find out about the necessary details and steps: <http://cv.flip-englisch.de>”

Auch hier wurde wieder versucht den Ansprüchen einer guten Aufgabe gerecht zu werden (vgl. Kapitel 2.1.6). Entsprechend der Abfolge im *Flipped Classroom* wurden die zuvor verfassten englischen Lebensläufe der Studierenden in der *Session* besprochen und korrigiert.

Wie sich also zeigt, konnten alle bisherigen Punkte auch für das dritte Erklärvideo umgesetzt werden. Welche erste Zusammenfassung sich daraus schließen lässt, soll nun noch im folgenden Kapitel gezeigt werden.

³² Das Erklärvideo 3 *How to write a résumé for a job application* ist unter folgendem Link verfügbar: <http://cv.flip-englisch.de> (letzte Überprüfung: 25.12.2017). Zum Überprüfungszeitpunkt hatte das Video etwa 12.900 Aufrufe.

3.7 Zusammenfassung und Limitationen

Dieses Kapitel schließt somit den empirischen Teil I des Designs, der Umsetzung und der Evaluation von Erklärvideos im *Flipped Classroom* ab. Die finale Präsentation der Ergebnisse bzw. Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach Erstellung, Aussehen und Bewertung der Videos soll noch ausführlich in Kapitel 5 bzw. 5.2 erfolgen. An dieser Stelle wird allerdings das konkrete Vorgehen im *Design-Based Research* Prozess noch einmal mit punktuellen Erkenntnissen zusammenfassend festgehalten. Da ein Ergebnis des Forschungsprozesses aber auch die Erkenntnisse aus der dritten Erklärvideoentwicklung sind, soll auch dazu noch einmal das Wichtigste wiedergegeben werden, um die bereits erfolgten Zusammenfassungen (vgl. Kapitel 3.4.5 zu Erklärvideo 1 und Kapitel 3.5.5 zu Erklärvideo 2) noch zu komplettieren.

Es wurde sich im dritten Erklärvideo dazu entschieden, ein Thema einzusetzen, welches die ersten beiden Videos thematisch vervollständigen würde: Wie schreibt man einen englischen Lebenslauf bzw. konkret: *How to write a CV /résumé for a job application in English*. Gestalterisch sollte dies aufgrund der bisherigen Erfahrungen wieder ähnlich umgesetzt werden und inhaltlich wiederholt auf eine Verknüpfung von verschiedenen Arten von sprachlichem und nicht-sprachlichem Inhalt gesetzt werden. Es sollten dabei auf Aspekte zu allgemeinen Informationen und Zielstellungen von Lebensläufen, konkreten sprachlichen Umsetzungen von Erfahrungen und Fähigkeiten, Formalitäten und interkulturellen Unterschieden eingegangen werden. Es wurde dabei versucht, erneut Bezug zu den Zuschauern durch direktes Ansprechen herzustellen und die Inhalte der Zielgruppe anzupassen. Die sprachlichen Inhalte wurden dabei wieder in einen größeren thematischen Zusammenhang gesetzt und somit entsprechend mit nicht-sprachlichen Inhalten verknüpft. Im Sprechertext wurden zudem Übertreibungen und Metaphern eingesetzt, um kreative Akzente zu setzen. Dies zeigt, dass versucht wurde in der Umsetzung möglichst viele Erkenntnisse aus den theoretischen Überlegungen von Kapitel 2 umzusetzen. Abschließend wurde auch auf interkulturelle Unterschiede wie dem Angeben von *References upon request* in englischsprachigen Lebensläufen hingewiesen. Es wurde zudem umfassend versucht, durch Reduktion von inhaltlicher Komplexität einen möglichst angemessenen Sprachinput zu entwickeln. In den dazugehörigen Visualisierungen wurde festgehalten, dass es sinnvoll ist, nicht nur ein sprachliches, sondern auch ein visuelles Gesamtbild mit zusammenhängenden

Bildern im Video einzusetzen. Durch Bewusstmachung von neuen oder problematischen sprachlichen Inhalten wurden auch visuell Akzente gesetzt. Mit dem Einsatz von kreativen Elementen nicht nur im Sprechertext, sondern auch begleitend in den Illustrationen, wird eine weitere positive Wirkung vermutet, die in vergangenen Evaluationen bereits positiv bestätigt werden konnte. Zudem wurde ein positives Gesamtbild einer Erklärvideo Visualisierung identifiziert, die alle Stärken des Mediums vereint, nämlich u.a. die Verbindung von sprachlichem und nicht-sprachlichem Wissen, formbezogenen und inhaltsbezogenem Sprachwissen und mehrfacher Visualisierung in Text- und Bildform. Die sonstigen Gestaltungsmerkmale blieben entsprechend den Evaluationsergebnissen früherer Videos gleich und somit wurde das fertig produzierte Erklärvideo erneut auf *YouTube* der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Es kam aber auch dem Selbstlernkurs *FLIP Englisch* zu Gute, wo es mit einer dazugehörigen Aufgabe ebenfalls in einem *Flipped Classroom* Szenario eingesetzt wurde. Zusammenfassend ließ sich festhalten, dass erneut die Erkenntnisse zu Erklärvideos zum Fremdsprachenlernen umgesetzt werden konnten, wenngleich das dritte Lernmedium nicht noch einmal entsprechend evaluiert wurde.

Dies schließt somit auch den in Kapitel 3.1 vorgestellten und für dieses Forschungsvorhaben ausgewählten *Design-Based Research* Prozess ab. Mittels Vorüberlegungen zum Forschungsdesign und methodischem Vorgehen konnten zunächst die nötigen und sinnvollen Schritte in der Umsetzung mit den dazugehörigen Instrumenten zu Evaluation und Dokumentation festgelegt werden. Nachdem in Kapitel 3.3 die bestehende Lernumgebung und der Kurskontext von *FLIP Englisch* mit entsprechendem Desiderat des Einsatzes eines Erklärvideos im Selbstlernteil des *Flipped Classroom* Kurses identifiziert wurde, konnte im folgenden Kapitel das erste Erklärvideo entwickelt werden. Thematisch wurde sich dabei auf *How to write a cover letter for English speaking companies* festgelegt. Auf Basis der theoretisch identifizierten Merkmale eines Erklärvideos im *Flipped Classroom* aus Kapitel 2.3 konnten die ersten Schritte zur konkreten Umsetzung, inhaltlichen Vorüberlegungen und Aufbau, der Umsetzung der Inhalte im Sprechertext mit dazugehörigen Visualisierungen, sonstigen Merkmale und zu Vorkehrungen zur Implementierung in den Kurs mit dazugehöriger Aufgabe dokumentiert und in Bezug auf Erstellung und Aussehen der Videos reflektiert werden. In der ersten Befragung wurden 41 TeilnehmerInnen der Stufe B2 und C1 von *FLIP Englisch* per Online-Fragebogen

befragt. Die Ergebnisse enthielten ertragreiche Hinweise u.a. zu Vorerfahrungen, Motivation und der konkreten und allgemeinen Bewertung des ersten Erklärvideos. Die vertiefenden Interviews von insgesamt 9 Studierenden ergaben weitere erklärende Ergebnisse zu den Eindrücken der TeilnehmerInnen in Bezug auf den Nutzen und die Bewertung der Videos. Zudem wurde der Output und die Behaltensleistung der InterviewteilerInnen analysiert, in welchem erste Tendenzen der (meist positiven) Auswirkung des neuen Lernmediums ausgemacht werden konnten. Nach Zusammenfassung der Erkenntnisse und Desiderate für ein zweites Erklärvideo (u.a. mehr Beispiele, tiefergehende Informationen und bessere Visualisierungen) wurde auch dieses nach exakt gleichen Schritten umgesetzt, dokumentiert und reflektiert. Thematisch wurde für das zweite Video ein anderer Schwerpunkt gesetzt, wenn auch zum gleichen Themenkomplex: Es sollte ein Video mit Ziel der mündlichen Sprachkompetenz zum Thema *How to prepare for a job interview for English speaking companies* erstellt werden. Die genannten Desiderate konnten eingearbeitet und im Erstellungsprozess neue Erkenntnisse über die Gestalt von Erklärvideos und die Erstellung von Erklärvideos gewonnen werden. Diese Erkenntnisse sollten abermals, nach erfolgter Implementierung des Videos in den Englisch Selbstlernkurs mit dazugehöriger Aufgabe, in Fragebögen an 57 Studierende und Interviews und Outputanalysen von 8 Studierenden, weiter untersucht werden. Es stellte sich heraus, dass sich die positiven Ergebnisse der zwei verschiedenen Befragungen in Hinblick auf Vorerfahrungen, Motivation und Bewertung der Gestaltung nur minimal unterschieden. Trotz unterschiedlicher Kohorte und kleiner Teilnehmerzahl der Studien kann also vorsichtig von ersten Validierungen der Gestaltungsmerkmale gesprochen werden. Diese teils validierten Erkenntnisse und Erfahrungen flossen abschließend auch in die Entwicklung und Dokumentation eines dritten und letzten Erklärvideos zum Thema *How to write a résumé/CV in English*.

Es bleibt abschließend festzuhalten, dass sich die geplante *Design-Based Research* Methodik für den Zweck dieser Arbeit hervorragend eignete. Nicht nur konnten drei ähnlich gestaltete, aber thematisch unterschiedliche Erklärvideos entwickelt und in einem echten Englisch Selbstlernkurs wie geplant eingesetzt werden, es konnten auch vielgestaltige Erkenntnisse bzw. empirische Ergebnisse dazu gewonnen werden (wie bereits erwähnt werden diese in Kapitel 5 noch besprochen). Kritisch ist festzuhalten, dass sich allerdings auch die Limitationen der gewählten Forschungsmethodik bemerkbar machten. Es herrschte im

Vorgehen stets ein Konflikt zwischen Forschungsinteressen und sinnvollen Umsetzungen in einen realen Sprachkurs. Dies führt dazu, dass nicht nur wie bereits vermutet sehr viele Daten gesammelt werden würden, sondern die Validierung der Erkenntnisse nicht verallgemeinernd möglich ist und diese Ergebnisse generell kritisch zu hinterfragen sind. Allerdings war der Ansatz für das Forschungsinteresse dennoch die beste Wahl: Da noch keine passenden (Erkenntnisse zu) Erklärvideos zum Fremdsprachenlernen vorlagen, konnten diese auch nicht nach bestimmten Aspekten analysiert werden, sondern mussten eben erst einmal konkret erschaffen bzw. design und evaluiert werden. Trotz aller Einschränkungen ist dies als durchaus nennenswertes Ergebnis festzuhalten.

Vor allem in den Evaluationen der Fragebögen und Interviews wurde aber an vielen Stellen deutlich, dass nicht nur ein potentiell Interesse darüber besteht, wie die Studierenden die Erklärvideos *bewerten*, sondern auch wie sie diese auch in der Selbstlernphase *konkret genutzt* haben. Gerade in Hinblick auf identifiziertes unterschiedliches Vorwissen zu den eingeführten Thematiken schienen die Präferenzen und somit vermutlich auch die Nutzung der einzelnen Studierenden stark zu differieren. Grund genug also, im folgenden Kapitel auch diesem Aspekt weitere Beachtung zu schenken.

4 Empirischer Teil II: Das Vorgehen der LernerInnen im Selbstlernteil des *Flipped Classroom* mit Erklärvideos

In den Kursevaluationen von *FLIP Englisch* wurde in der Vergangenheit vor allem kritisiert, dass die Selbstlernphase zu verbessern sei (vgl. Kapitel 3.3.2). Aus Lehrersicht und aufgrund des bestehenden Erkenntnisinteresses aus Forschersicht wurden deshalb Erklärvideos für diese Selbstlernphase entwickelt und eingesetzt (vgl. Kapitel 3). Doch nicht nur das *Design-Based Research* Vorgehen, sondern auch bereits die gewonnenen Erfahrungen in den theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 2) ließen auch mehrere neue Fragen und Forschungsansätze entstehen, u.a. nicht nur wie die Selbstlernphase zu optimieren sei (hypothetisch mit einem Erklärvideo), sondern auch wie genau die Studierenden diesen möglicherweise verbesserten Selbstlernteil des *Flipped Classroom* konkret nutzten und bewerteten. Daraus entstand folglich die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, die als Zielstellung für dieses Kapitel noch einmal genannt werden soll:

Forschungsfrage 3 (Untersuchung des Selbstlernprozesses):

Wie nutzen und bewerten Studierende des universitären Englisch Selbstlernkurses den Selbstlernprozess mit Erklärvideos?

Der bereits erwähnte Theorieteil dieser Arbeit sammelte verschiedene Prinzipien und auch Thesen u.a. zu den Themen *Flipped Classroom*, autonomem Fremdsprachenlernen und individuellen Sprachlernvoraussetzungen. Allen voran wird als Ziel und Mittel im *Flipped Classroom* Ansatz eine höhere individuelle Eigenverantwortung genannt (vgl. Kapitel 2.1). Anhand des Forschungsstands zum genannten Thema wurde aber schnell klar, dass noch zu wenig relevante und gesicherte Erkenntnisse dazu vorliegen (vgl. Kapitel 2.1.2). Aus praktischen Szenarien und Erfahrungen wurde aber berichtet, dass u.a. eine Herausforderung von *Flipped Classroom* mit Erklärvideos sein kann, dass die SchülerInnen oder Studierenden das Video eventuell nicht geschaut haben und somit unvorbereitet zum Unterricht erschienen sind oder erscheinen könnten. Anhand der empirischen Ergebnisse (v.a. in Bezug auf die erledigte Begleitaufgabe) kann davon ausgegangen werden, dass die ausgewählten ProbandInnen dieser Studie dies zwar größtenteils taten, aber dennoch besteht die Frage z.B. nach: Haben

die Studierenden das Video tatsächlich geschaut? Falls ja, wie oft haben sie das Erklärvideo geschaut? Und wie genau haben sie es angesehen und genutzt?

Als Vorteile der neuen Methode wird außerdem theoretisch gesehen, dass die NutzerInnen eigenständig lernen und das Video selbstständig und so oft wie nötig wiederholen können. Aber auch hier war fraglich: Tun sie das auch? Darüber hinaus wurden Thesen genannt (vgl. Kapitel 2.1.2), die u.a. behaupteten, ein Vorteil von *Flipped Classroom* sei mehr Kontrolle über das eigene schülerzentrierte Lernen – doch kann dies auch praktisch bestätigt werden?

Dass allgemeines, generelles Potential für Selbstlernen im Fremdsprachenbereich besteht, wurde bereits wiederholt theoretisch bestätigt: Es führe zu größeren Differenzierungsmöglichkeiten und somit zur verstärkter individueller Förderung, vor allem bei und für FremdsprachenlernerInnen (vgl. Kapitel 2.1.4). Die Fähigkeiten einer/s ‚guten‘ autonomen FremdsprachenlernerIn (bei unterschiedlichen Lerntypen) wurden in Kapitel 2.1.4.1 u.a. so identifiziert, dass der/die LernerIn nicht ressourcengebunden sei, Lernstrategien dem Lernziel dienend dynamisch anpasse und nicht glaube, dass der/die LehrerIn die einzige allwissende Ressource sei, die ihm/ihr als einziges die Fremdsprache beibringen könne (vgl. ebd.). Auch hier ist es ein spannender Ansatzpunkt für eine weitere empirische Untersuchung: Werden die TeilnehmerInnen des Selbstlernkurses *FLIP Englisch* diesen Ansprüchen gerecht?

Genügend Gründe also, die dritte Forschungsfrage ebenfalls im gleichen Feld zu untersuchen. Sicherlich wäre es ein genauso wichtiges und nötiges Desiderat die Phase *nach* dem Anschauen des Erklärvideos, also *im Unterricht* zu untersuchen, da der Fokus dieser Arbeit aber hauptsächlich auf den Erklärvideos, die per Definition des *Flipped Classroom* im Selbstlernteil geschaut werden, liegt, soll auch nur diese Phase genauer betrachtet werden.

Gemäß den genannten Prinzipien und Herausforderungen eines Vorgehens nach *Design-Based Research* Methodik (vgl. Kapitel 3.1) bestanden dabei die gleichen Schwierigkeiten: Sicher wäre es einfacher gewesen, den Selbstlernprozess unter ‚Laborbedingungen‘ zu beobachten und zu analysieren. In der Realität findet dieser aber nun mal nicht im Labor, sondern zeitlich und räumlich völlig frei außerhalb des Unterrichts statt. Wie dennoch versucht wurde, die Erfahrungen und Bewertungen empirisch festzuhalten, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

4.1 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Wie bereits erwähnt, ist die eigentliche, für diese Arbeit zu Grunde liegende Forschungsmethodik *Design-Based Research* (vgl. Kapitel 3.1). Das Hauptziel der Arbeit war also vor allem, Erklärvideos in iterativen Zyklen zu entwickeln und in diesem Prozess explorative, empirische Erkenntnisse dazu zu erlangen. Als ein ‚Nebenprodukt‘ dieser empirischen Untersuchung entstand aber auch die Untersuchung des Selbstlernprozesses, wenngleich zwar nicht zentral aber zumindest unterstützend wichtig für die gewünschten Designprodukte.

Zum im vorherigen Kapitel genannten Forschungsinteresse wurde also das in Kapitel 3.2 ausführlich beschriebene und reflektierte Forschungsdesign und methodische Vorgehen genutzt, um auch Daten dazu zu erheben. Gerade der bereits gewählte *mixed methods* Ansatz erschien sinnvoll, weil wie bereits zu Forschungsfrage 2 quantitative Fragebogendaten erhoben werden könnten, die zur Erklärung bzw. zum besseren Verständnis über ausgewählte Interviewergebnisse vertieft werden. Die Interviewbefragungen sollen dabei für die dritte Forschungsfrage aber tendenziell das Kerninstrument sein, da sich Aspekte zu individuellem Vorgehen im Selbstlernprozess und somit *Erfahrungen* besser darüber abfragen lassen und detailliertere Einblicke möglich machen als über Fragebögen (vgl. Kapitel 3.2.2).

Das ebenfalls in Kapitel 3.2.2 genannte Erkenntnisinteresse wurde mit ‚Untersuchung des Selbstlernprozesses und der Nutzung der Videos‘ zusammengefasst. Dieses übergeordnete Ziel soll zur Vollständigkeit hier noch einmal ausführlich dargestellt, unterteilt und nach Instrumenten und Fragen gegliedert werden (die ausführlichen Fragen finden sich in den Fragebögen in Appendix 8.3.1 und 8.3.2 sowie in den Interviewleitfäden in Appendix 8.4.1 und 8.4.2):

Erkenntnisinteresse Kapitel 4, Teil 1: Demografie und Vorerfahrung	
Instrument(e):	Fragebogen: Multiple Choice (M)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Alter/Geschlecht/Muttersprache/ Jahre Englischlernen (M) Haben Sie in der Vergangenheit bereits eine solche Aufgabe erfüllen müssen? (M)
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Welche vorherigen Erfahrungen hast du in Bezug auf solche Videos generell?
Erkenntnisinteresse Kapitel 4, Teil 2: Anzahl der Erklärvideo Wiederholungen	
Instrument(e):	Fragebogen: Offen (O)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Wie oft haben Sie sich das Video angesehen? (O)
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen? Wie oft hast du dir das Video angeschaut? Warum?
Erkenntnisinteresse Kapitel 4, Teil 3: Beschreibung/Bewertung Selbstlernprozess	
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen? Wie hast du das Video für das Selbstlernen genutzt? Welche Vorteile/Nachteile siehst du in dieser Methode im Vergleich zum Buch? Beschreibe, wie du dich auf die dazugehörige Aufgabe vorbereitet hast.
Erkenntnisinteresse Kapitel 4, Teil 4: Nutzung anderer Ressourcen	
Instrument(e):	Fragebogen: Multiple Choice (M), Offen (O)
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Das Video war die erste inhaltliche Quelle, die ich zur Erstellung des Cover Letters genutzt habe (M) Ich habe das Video als einzige Ressource für die Aufgabe genutzt (M) Welche anderen Quellen? (O)
Instrument(e):	Leitfadeninterview
Fragen (Beispiele):	<ul style="list-style-type: none"> Welche anderen Quellen zur Erledigung der Aufgabe hast du genutzt? Wie genau? In welcher Reihenfolge? Beschreibe, wie du dich auf die dazugehörige Aufgabe vorbereitet hast.

Tabelle 16 - Befragungsinstrumente und Fragen zu allen Erkenntnisinteressen von Kapitel 4

Wie in der Tabelle zu erkennen ist, wurde wie geplant versucht, die Erkenntnisse erst quantitativ in den Fragebögen festzuhalten und im Interview weiter zu vertiefen. Die demografischen Angaben und Vorerfahrungen, die auch bereits in Kapitel 3 Verwendung fanden, sollen hier noch einmal zur besseren Einordnung der Daten genannt werden.

Das methodische Vorgehen bei der Auswertung der Daten unterschied sich zudem nicht von den ausführlich beschriebenen Schritten in Kapitel 3.2.3. Die Fragebögen aus der *Google Forms* Online-Befragung wurden erneut von einer Excel Tabelle in Diagramme überführt und in der Reihenfolge der Befragung zu den Ergebnissen in Appendix 8.6.1 und 8.6.2 dargestellt. Die transkribierten Interviewdaten wurden auch für diesen Zweck (bzw. im Zuge der Datenauswertung für Kapitel 3) mit *QCAmap* induktiv kodiert und die entsprechenden Kategorien gebildet, wie bereits in Kapitel 3.2.3 (nach Mayring) beschrieben. Die gewonnenen Daten wurden dafür übersichtlich, so gut wie möglich, nach relevanten Forschungsfragen unterteilt, für Forschungsfrage 2 in Appendix 8.7.1 und 8.7.3 und für Forschungsfrage 3 in Appendix 8.7.2 und 8.7.4. In den folgenden Kapiteln sollen die Ergebnisse nun nach den o.g. Forschungsinteressen gegliedert präsentiert und diskutiert werden. Zunächst sollen erst die Fragebogendaten genannt werden und durch die genau definierten Interviewdaten vertieft werden. Die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews sollen dazu erst überblicksartig präsentiert werden und zur weiteren Illustration mit Fallstudien bzw. konkreten Beispielziten ergänzt werden. Dies erfolgt jeweils zum Selbstlernprozess in Zusammenhang mit Erklärvideo 1, als auch zur Nutzung von Erklärvideo 2. Bei Zweitem sollen die gewonnenen Daten vor allem auch mit Vorherigem verglichen und ggf. ergänzt werden. Welche Erkenntnisse zum *How to write a cover letter* Erklärvideo in Bezug auf den erfolgten Selbstlernprozess gewonnen werden konnten, wird nun in folgendem Kapitel gezeigt.

4.2 Befragungen zu Erklärvideo 1: *How to write a cover letter*

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Nutzung und Bewertung des Selbstlernprozesses zum ersten Erklärvideo *How to write a cover letter* vorgestellt und analysiert. Als Erstes wird auf die demografischen Daten und die Vorerfahrung der Studierenden eingegangen.

4.2.1 Demografie und Vorerfahrung

Die ausführlichen demografischen Daten zu allen TeilnehmerInnen der Fragebögen wurden bereits in Kapitel 3.4.2 präsentiert. Zur besseren Nachvollziehbarkeit, Einordnung der Ergebnisse und Objektivität sollen aber hier noch einmal ausführlich alle *InterviewpartnerInnen* im Detail dargestellt werden, auch in Verbindung mit vorhandenen Erfahrungen:

Teilnehmer # Teilnehmer Code	Geschlecht (m/w)	Alter (Jahre)	Mutter- sprache	Jahre Englisch	Engl. Cover Letter geschrieben	Videos dieser Art gesehen	Videos dieser Art zum Lernen
STE-004 / MAFM	w	25	D	8	ja	nein	nein
STE-005 / CAFN	w	19	D	6	nein	nein	nein
STE-006 / AADM	w	28	D	10	nein	ja	nein
STE-007 / KALM	w	23	PL	8	nein	nein	nein
STE-008 / MCTA	m	24	D	7	ja	nein	nein
STE-009 / WAPS	w	21	D	7	nein	nein	nein
STE-010 / MARO	w	27	D	14	nein	ja	nein
STE-011 / UEPA	w	22	D	8	nein	nein	nein
STE-012 / MAAJ	w	21	D	8	ja	nein	nein
Summe / Durchschnitt	8x w 1x m	23,3	8x D 1x PL	8,4	3x ja 6x nein	2x ja 7x nein	9x nein

Tabelle 17 - Demografische Daten und Vorerfahrungen (Interviews Erklärvideo 1)

Im Kopf der Tabelle finden sich somit sowohl Daten zu Geschlecht, dem Alter, der Muttersprache und den angegebenen Jahren, die der/die TeilnehmerIn bereits Englisch lernt. Außerdem werden die jeweiligen Ergebnisse zu den Fragen präsentiert, ob die InterviewpartnerInnen bereits einen englischen *cover letter* geschrieben, Video dieser Art bereits gesehen und/oder zum Lernen benutzt

haben. In der ganz linken Spalte der Tabelle finden sich die jeweiligen anonymen Interviewnummern (z.B. STE-011³³) und der angegebene Code zur Verbindung mit den Rohdaten der Fragebogenergebnisse. Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass eine ähnliche demografische Zusammensetzung wie bei den restlichen TeilnehmerInnen der Studie vorliegt und die Vorerfahrungen mit englischen Bewerbungsanschreiben und/oder Videos dieser Art nur wenig vorhanden sind.

In den Resultaten der Interviews werden die Antworten zudem über die Kategorie ‚Vorerfahrung‘ (vgl. Appendix 8.7.2) bestätigt: Drei InterviewteilnehmerInnen gaben an, mehrere Bewerbungen verfasst zu haben (aber in der Regel eher auf Deutsch), jeweils zwei nannten Erfahrungen zum Aufbau und Inhalten von Bewerbungsanschreiben und eine/r gab an, eine Bewerbung bereits geschrieben zu haben, allerdings ebenfalls nicht auf Englisch. Um die Ergebnisse besser zu illustrieren, sollen Zitate aus den Interviews genutzt werden:

„Also man hat ja in der Schule geübt und ich hab mich schon selber auf Jobs beworben. Also jetzt nicht englisch, aber deutsch, weiß man noch einiges wie man [es] nicht machen sollte. Bisher eigentlich.“

(vgl. STE-011). Ein/e weitere/r ProbandIn bestätigt zudem die mangelnde persönliche Vorerfahrung:

„Und des hat mir auch weitergeholfen, weil ich eigentlich in der Schule, im Gymnasium nie wirklich/ also auch auf Deutsch nicht.“

(vgl. STE-005).

Es bleibt also festzuhalten, dass eine relative homogene Kohorte mit wenig Vorerfahrungen bei (englischen) Bewerbungen vorliegt, allerdings (aus Gründen des Sprachniveaus von B2 und C1) die Vorerfahrungen mit der englischen Sprache mit durchschnittlich 8,4 Jahren verhältnismäßig lang sind. Die Daten sind nicht direkt zielführend für die Forschungsfrage von Kapitel 4, allerdings wichtig für den Kontext und deshalb durchaus nennenswert. Zentraler für das Erkenntnisinteresse ist hingegen die Anzahl der Wiederholungen und die dazugehörigen Rückmeldungen der Studierenden. Dies wird im folgenden Kapitel präsentiert und diskutiert.

³³ Die Nummerierungen der Zitate aus den Interviews beziehen sich in Kapitel 4.2 ausschließlich auf die Interviewbefragung 1, in Kapitel 4.3 auf die Interviewbefragung 2.

4.2.2 Anzahl der Erklärvideo Wiederholungen

Wie bereits in den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 und in der Einleitung von Kapitel 4 erwähnt, wird die Wiederholbarkeit der Videos im *Flipped Classroom* als größerer ‚Mehrwert‘ gegenüber ‚traditionellem‘ Unterricht gesehen. Ein Lehrervortrag kann zwar im Unterrichtsgespräch ggf. angepasst werden, aber wahrscheinlich nicht dem Vorwissen und Präferenzen von allen SchülerInnen gleichermaßen nachkommen. Anders ist es bei Videos: Ist der Inhalt bekannt, wird das Video einmal (oder eventuell gar nicht) angesehen, ist der Inhalt unbekannt oder anspruchsvoll für den/die jeweilige/n LernerIn, kann es beliebig oft wiederholt werden. Das bietet also zumindest theoretisch ein großes Potential zur Differenzierung bzw. Individualisierung des Unterrichts für verschiedene Vorerfahrungen und Lerntypen. Doch wenig ist dazu bekannt, ob die Studierenden dies im Allgemeinen auch tun – und noch weniger, ob sie es auch im Fall der vorliegenden Arbeit mit den designten Erklärvideos getan haben. Das folgende Diagramm bzw. Fragebogenitem sollte dazu mehr Aufschluss geben:

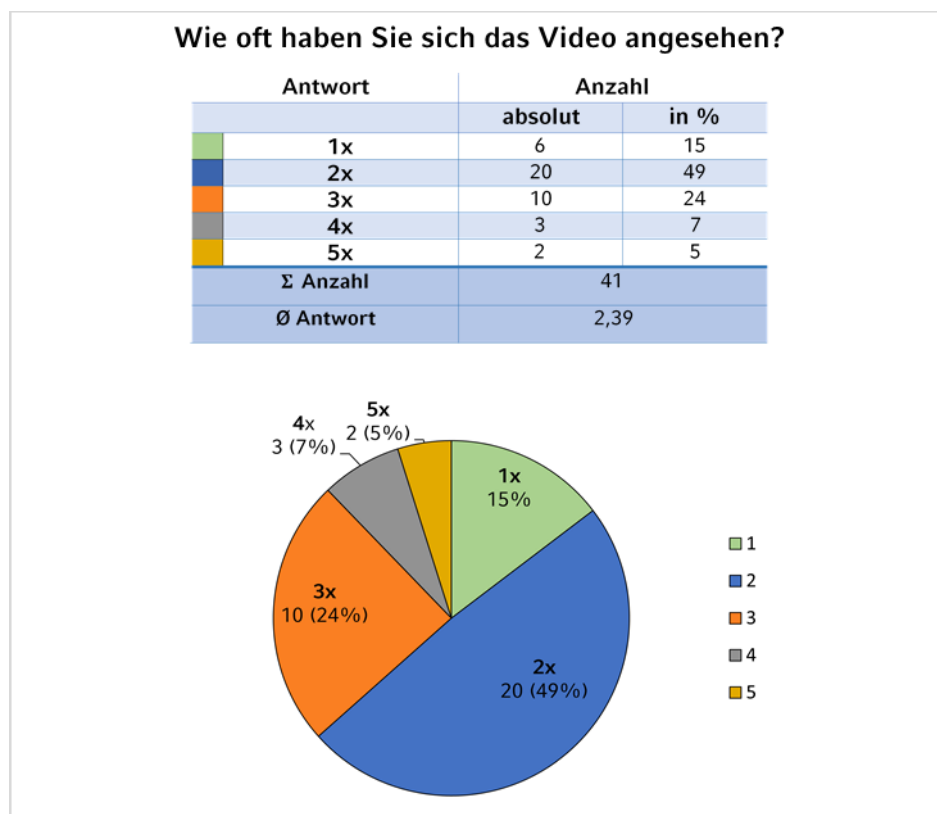


Abbildung 50 - Anzahl der Videowiederholungen (Fragebogen Erklärvideo 1)

Die Antwort kann klar gegeben werden: Ja, das Video wird unterschiedlich oft wiederholt und somit offenbar unterschiedlich genutzt. 15% gaben an, es nur

einmal angesehen zu haben, der größte Teil der Befragten gab an, es zweimal gesehen zu haben (49%), 24% schauten das Erklärvideo dreimal, 7% viermal und 5% sogar fünfmal. Durchschnittlich wird das Medium bei 41 Befragten also 2,39 mal angesehen – ein großer Unterschied zum Lehrervortrag, welcher, wenn auch in etwas anderer Form, in der Regel nur einmal gehalten wird.

Bei den ausgewählten Interviewbefragten (vgl. Appendix 8.7.2) werden diese Unterschiede ebenfalls bestätigt. In den Gesprächen gaben drei TeilnehmerInnen an, es dreimal geschaut zu haben, drei sahen es einmal an und zwei zweimal. Ein/e Befragte/r gab auf der Frage nach Videowiederholungen sogar an, es „zehn mal“ geschaut zu haben: „Bestimmt Zehn Mal oder sowas.“ (vgl. STE-006), was vermutlich sprachlich übertrieben ist und sich somit nicht in den quantitativen Daten wiederfindet. Auch diverse andere Ausschnitte aus den Interviews lassen Einblicke der verschiedenen Wiederholungen bei unterschiedlichen Verwendungsweisen geben, z.B. „[...] also das Video habe ich erst einmal durchgeguckt, und dann habe ich zurückgespult sozusagen“ (vgl. STE-010) und „Drei Mal, ich habs zwischendurch noch mal kurz angeschaut, weil ich nochmals was nachschauen wollte.“ (vgl. STE-011).

Das Ergebnis mag nicht völlig überraschend sein, ist aber dennoch erfreulich. Doch was genau steckt beispielweise hinter ‚ich habe das Video dreimal gesehen‘? Wird das Erklärvideo dreimal hintereinander geschaut, mit zeitlichem Abstand oder mit verschiedenen Pausen? Und welche Vorteile oder ggf. auch Nachteile ergeben sich dabei für den Selbstlernprozess? Diesen Fragen soll u.a. im folgenden Kapitel auf den Grund gegangen werden.

4.2.3 Beschreibung und Bewertung des Selbstlernprozesses

Da sich, wie in Kapitel 4.1 gezeigt, Beschreibungen zu bestimmten vergangenen Vorgehensweisen und Erfahrungen am besten über Interviews abfragen lassen, werden diese auch zu diesem Zweck ausschließlich herangezogen. Als Erstes sollen die Ergebnisse zur Kategorie ‚Vorgehen‘ überblicksartig tabellarisch präsentiert werden. In den Zeilen dazu finden sich die jeweiligen Kodierungen mit der Anzahl des Vorkommens je NutzerIn. Das bedeutet, wenn ein/e ProbandIn mehrere Aussagen bspw. zu ‚Stichpunkte gemacht‘ machte, wird dies (genau wie bei allen anderen Zusammenfassungen der Kodierungen dieser Arbeit) zur besseren Nachvollziehbarkeit nur einmal gezählt. Die Ergebnisse gestalten sich wie folgt:

Kategorie	Anzahl
Vorgehen: Spätere Erledigung	6
Vorgehen: Reihenfolge befolgt	6
Vorgehen: Mitschreiben	4
Vorgehen: Erst Video angeschaut, dann Cover Letter geschrieben	3
Vorgehen: Video zur Aufgabenerledigung geschaut	2
Vorgehen: Stichpunkte gemacht	2
Vorgehen: Spulen	2
Vorgehen: Mehr Zeit benötigt	1
Vorgehen: Direkt alles erledigt	1
Vorgehen: Kleinschrittig vorgegangen	1
Vorgehen: Alle Inhalte einfließen lassen in Cover Letter	1

Tabelle 18 - Zusammenfassung des Vorgehens im Selbstlernprozess (Interviews Erklärvideo 1)

Die gewählten Kodierungen mögen sehr unterschiedlich aussehen und wenig vergleichbar bzw. eher zusammenfassend wirken, doch dieser Effekt ist gewünscht. Die Angaben der TeilnehmerInnen u.a. zur einfachen Frage „Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen?“ riefen eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Antworten hervor. Um diese Vielfalt besser darzustellen, wurden dazu die Kategorien bzw. Kodierungen auch nicht weiter als o.g. verallgemeinert, da vor allem die feinen Unterschiede nennenswert sind, wie weitere Fallstudien bzw. Zitate im weiteren Teil dieses Kapitels noch zeigen werden. Zur Erklärung, was sich im Allgemeinen hinter den Kodierungen verbirgt, ist zu definieren: ‚Spätere Erledigung‘ umfasst Antworten, die angaben, dass die Aufgabenerledigung und die Videolektüre nicht direkt erfolgten. 6 Studierende haben zudem die ‚Reihenfolge befolgt‘ die in der E-Mail zum Erklärvideo zur Erledigung angegeben war. Mehrere NutzerInnen haben parallel zur Videolektüre ‚mitgeschrieben‘ (also z.T. schon Teile des Anschreibens verfasst) oder sich explizit ‚Stichpunkte gemacht‘. 3 TeilnehmerInnen gaben an, erst das Video geschaut zu haben und dann die Aufgabe erledigt zu haben, 2 haben es direkt zur Aufgabenerledigung geschaut. Zwei Angaben erfolgten zum genutzten ‚Spulen‘ des Videos, und jeweils eine/r antwortete, dass er/sie merkte, mehr Zeit zur Erledigung zu benötigen, direkt alles erledigt habe, kleinschrittig vorgegangen sei und alle Inhalte des Erklärvideos direkt in den *cover letter* einfließen ließ. Hier zeigen sich also die völlig unterschiedlichen Arten des zu untersuchenden Vorgehens. Damit trotz der Vielschichtigkeit der Ergebnisse dennoch eine gewisse Systematik für die Antworten sowie ein tieferer Einblick zu den Hintergründen erlangt werden kann,

werden nun noch verschiedene ausgewählte Beispiele aufgezeigt, um zu beantworten, was genau hinter den o.g. Zahlen steckt.

Vorgehen: Später erledigt

„Und dann am Wochenende, weil ich da/ ich hat davor nicht so viel Zeit, dass ich sage, okay ich schau jetzt das Video an.“

(vgl. STE-006).

„[...] also ich hab die Aufgabe nicht gleich gemacht, weil ich keine Zeit hatte.“

(vgl. STE-007).

„Und dann habe ich gewartet, bis ich Zeit habe.“

(vgl. STE-012).

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Flexibilität die der *Flipped Classroom* mit Erklärvideos als Selbstlernmethode bietet, von den meisten Studierenden auch genutzt wurde. Selbstständig teilten sie sich die Zeit ein und erledigten die Aufgabe bzw. die Videolektüre ungebunden von räumlichen oder zeitlichen Vorgaben. Andere hingegen präferierten eine direkte Erledigung, wie folgende Beispiel zeigen.

Vorgehen: Direkt alles erledigt/Reihenfolge befolgt:

„Ja ich habs heut Morgen angeschaut. Also das Video. Und dann hab ich [...] joa so ne Jobbewerbung sozusagen geschrieben.“

(vgl. STE-008).

„Ja direkt die drei Schritte abarbeitet. Also als erstes - glaub ich - das Video angeschaut.“

(vgl. STE-005).

Hier wird also ein weiterer Vorteil bestätigt: Die unterschiedlichen Vorgehenspräferenzen, aus welchen unterschiedlichen Gründen auch immer, führen zu völlig unterschiedlichen Herangehensweisen an die Lektüre und Aufgabe und sind somit ein deutliches Indiz für Möglichkeiten der Differenzierung in dem untersuchten Szenario. Der Selbstlernprozess bietet aber auch weitere Chancen der Binnendifferenzierung, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

Vorgehen: Mitschreiben/Stichpunkte machen

„Ja da hab ich halt/ ich hab mir des alles aufgeschrieben was da dringestanden ist und habs mir einfach nebendran hingelegt [...] und hab dann geschaut, dass ich das so ein bisschen mit einfließen lassen kann, weil [bei] Bewerbungsanschreiben hat man doch schon bisschen so die Struktur, die eigene Struktur.“

(vgl. STE-006).

„Ja, aber wenn man mitschreibt, komme ich dann nicht mit. Also entweder ich mach's total schrecklich, dann kann ich es nicht mehr lesen oder ich stopp einfach.“

(vgl. ebd.).

„Ich hab' mir erst ein paar Stichpunkte gemacht, was ich sagen will. Also auf Englisch dann. Und hab des dann ausformuliert noch.“

(vgl. STE-005).

Hier zeigen sich die Vorzüge der eigenständigen Notizen während der Videolektüre zum Exzerpieren der persönlich wichtigsten Fakten und Punkte. Das ist auch deshalb bemerkenswert, weil dazu keine weiteren Angaben durch die Lehrkraft erfolgten, also z.B. ‚Machen Sie sich Notizen‘ und die Lernform laut Angaben der TeilnehmerInnen größtenteils unbekannt war. Die Stoppfunktion des Videos wird daher auch rege genutzt (gerade wenn die Informationen zu schnell präsentiert werden und die Studierenden mit den Notizen nicht hinterherkamen), was ebenfalls einen Vorteil zu Lehrervorträgen oder beispielweise Vorlesungen darstellt. Wie genau ‚Spulen‘ und ‚Anhalten‘ genutzt wurden, soll deshalb im Folgenden noch einmal gesondert gezeigt werden.

Vorgehen: Spulen

„Also auch immer so mit vor und zurück. Weil ich einfach, die //ähm// die, äh, die Inhalte einfach auch rausgeschrieben hab. Und von daher hab ich auch ständig auf Stopp und wieder zurück.“

(vgl. STE-006).

„Also das Video habe ich erst einmal durchgeguckt, und dann habe ich zurückgespult sozusagen [...] Hab dann auch noch hin und her geschalten zwischen dem YouTube Video und meiner Aufgabenstellung sozusagen, um dann nochmals die Ideen aufzugreifen.“

(vgl. STE-010).

Auch hier wird klar deutlich, dass die Funktionen und Vorteile des Erklärvideos (wie z.B. Pausieren oder Spulen) ganz selbstverständlich benutzt werden. Sei es um Notizen zu machen oder weitere Unterstützung bei der Aufgabenerledigung zu erhalten.

Es bleibt also festzuhalten, dass das Vorgehen der einzelnen Studierenden bezüglich Zeitpunkt, Aufgabenerledigung, Videobenutzung und Notizen sehr differenziert ausfällt. Doch wie werden diese Vorgehensweisen nicht nur geschildert, sondern auch von den TeilnehmerInnen konkret bewertet? Dazu sollen die Kategorien/Kodierungen zu ‚positiven‘ und ‚negativen‘ Anmerkungen aus den Interviews genutzt werden (vgl. Appendix 8.7.1). Ob die Angaben eher dem Erklärvideo (und somit relevant für Forschungsfrage 2) oder dem Selbstlernprozess (dieses Kapitel) zuzuordnen ist, ist nicht immer vollständig festzumachen. Dennoch sollen hier abschließend noch einige Beispiele genannt werden, die für weitere Erkenntnisse zu Forschungsfrage 3 dienlich sind:

Positive Rückmeldungen zum Selbstlernprozess mit Erklärvideos

„Ja. Also am Anfang war es mir zu schnell, aber des war ok, weil ich habs ja so oft [angeschaut] wie ich will [...] Oder wenns mirs jetzt jemand vorgestellt hätt‘ und ich hätt‘ mitschreiben müssen, des wär nicht alles gegangen.“

(vgl. STE-005).

Wie oben bereits richtig vermutet, wird von einer/m Befragten positiv hervorgehoben, dass man das Video anhalten bzw. so oft anschauen kann, wie man möchte – sonst wäre es eventuell etwas zu schnell, vor allem zum Mitschreiben im Selbstlernprozess. Aber auch der persönliche inhaltliche Nutzen für das Lernen gestaltet sich unterschiedlich:

„Also zumindest halt immer gut als Einleitung. Also ich glaub es reicht mhh nie Wirklich aus, um damit was Tolles auf die Beine zu stellen. Aber so als Einleitung, vor allem wenns jemand noch nicht gemacht hat, dann ist dem bestimmt super geholfen.“

(vgl. STE-012).

„Es war eine gute Wiederholung. Ich wüsste nicht, ob ich dann alles nochmal so beachtet hätte, wenn ichs nicht nochmal gehört hätte.“

(vgl. STE-004).

Dies bedeutet, dass das Erklärvideo für einige Studierende im Selbstlernen eher eine Einleitung oder Wiederholung ist, als ein neuer ‚allumfassender‘ Inhalt. Der obere Proband sieht das Video eher als eine Schreib Anregung, für den zweiten ist es eher eine gute Wiederholung, die im Selbstlernprozess auf ggf. bereits Gelerntes erneut aufmerksam macht.

Andere schätzen vor allem die Vorteile zum Lernen mit dem Buch (so wie bei *FLIP Englisch* im Selbstlernteil bisher üblich):

„Und dass man es sich halt auch selber erarbeitet. Und dadurch vielleicht besser merken kann [...] Also ich schätze, dass es einprägsamer ist, [das] Video.“

(vgl. STE-005).

„Und es geht halt schneller und macht vielleicht auch ein bisschen mehr Spaß, also wenn man es vorgelesen bekommt sozusagen.“

(vgl. STE-001).

Das Gefühl der ‚passiven Informationsaufnahme‘, was auch bereits in Kapitel 3 angesprochen bzw. vermutet wurde, wird auch von folgender/m ProbandIn noch einmal gut zusammengefasst:

„[...] ein Vorteil ist es, dass man nicht selbst sich wirklich konzentrieren muss auf die Aufgabe, sondern dass einfach, dass die Information einfach auf einen zukommt ohne, dass man jetzt irgendwie sich anstrengen muss. [...] Und dann kann man das nochmal sich anschauen, und dann irgendwas steckt da schon drin - also im Kopf - also das kann man sehr gut machen, wenn man bisschen weniger [...] also wenn man eher müde ist, oder so viel Lust hat. Weil wenn man mit dem Buch arbeitet, muss man dann sich schon wirklich konzentrieren.“

(vgl. STE-007).

Die positiven Rückmeldungen zum Selbstlernprozess lassen sich also vor allem zusammenfassen in Hinblick auf Wiederholungs- und Stoppfunktionen des Videos, auf Reaktivierung von bereits vorhandenem Wissen und Vorteilen gegenüber dem bestehenden Buch, vor allem durch passive Informationsaufnahme, statt aktiver Arbeit und somit ggf. weniger nötiger Konzentration. An dieser Stelle wäre es also ebenfalls interessant gewesen, das

Erklärvideo direkt mit dem Buch zu vergleichen, dieser Punkt wird aber noch im Ergebniskapitel 5 diskutiert.

Negative Rückmeldungen zum Selbstlernprozess mit Erklärvideos

Genau wie sich die Verwendungen des Erklärvideos unter den TeilnehmerInnen unterschieden, so verschieden war auch ihre Bewertung. Während (wie oben genannt) einige Befragte das Erklärvideo als sehr guten Ersatz für das Buch sehen, merken andere an, dass das Buch dennoch nötig ist und das Erklärvideo eventuell noch ein Zusatzangebot darstellt:

„Also ich könnte es mir schon vorstellen, aber nur als quasi Zusatzangebot. [...] Aber ich glaube da braucht man glaub schon ein Buch oder irgendwie was Geschriebenes. Also ich brauche sowas schon.“

(vgl. STE-007). Ein/e weitere InterviewteilnehmerIn sieht (nach direkter Nachfrage des Interviewers) zudem wenig Nutzen für das Selbstlernen (obwohl keine Vorerfahrung angegeben wurde) sowie hohes Ablenkungspotential:

„Also, es waren sehr viele generelle Informationen so [...] Ehrlich gesagt, habe ich mich sehr wenig an diesem Video orientiert, weil mir sowas persönlich einfach nicht so viel nutzt [...] Also für mich war das, was im Video vorgekommen ist jetzt erstmal einfach nichts Neues.“

(vgl. STE-009). Und weiter:

„Ich guck generell nicht so gern Videos, weil ich da sehr schnell abdrifte also ich merk das auch, dass wenn ich mir vornehme, irgendwie eine Vorlesung online zu gucken. Also meistens macht man dann doch irgendwie was anderes.“

(vgl. ebd.). Dies ist also ein weiterer, bisher noch nicht genannter Punkt: dass die o.g. Passivität eventuell auch Potential für größere Ablenkung aufgrund der geringeren Konzentration mit sich bringt. Ein/e letzte/r Befragte/r bemängelt zudem:

„Die musste man sich nochmals selber nachschauen, weil da war ja nichts so konkretes drinne dann. [...] Ja, also ich hätt vielleicht gut gefunden, wenn noch was Konkretes drin gewesen wär. Wirklich //ähm// so, dass wie das mit dem Betreff, oder - was war da nochmals genau - so Formalien.“

(vgl. STE-011). Hier kann also eine Vermutung zu den Ergebnissen aus Kapitel 3 (bzw. hier genauer 3.4.2 und 3.4.3) erneut bestätigt werden: Die Erklärvideos wurden deshalb zum Teil (vor allem für die Erledigung der Aufgabe) schlechter bewertet, weil ganz konkrete Informationen, insbesondere zu Formalien des

Bewerbungsanschreibens, fehlten. Die negativen Punkte lassen sich vor allem zusammenfassen nach Gesichtspunkten zu höherem Ablenkungspotential und nicht ausreichender Information. Ob sich die Studierenden zu diesem Mangel als ‚gute autonome LernerInnen‘ selbst Abhilfe verschafften, wird nun noch abschließend zur ‚Nutzung anderer Ressourcen‘ gezeigt.

4.2.4 Nutzung anderer Ressourcen

Wie also eben gezeigt wurde, waren laut der Angaben in den Interviews die Informationen nicht ausreichend und somit ggf. weitere Recherchen nötig. Auch in den Fragebögen baten einige TeilnehmerInnen in den Verbesserungsvorschlägen nach ‚tiefergehender Information‘ oder ‚detaillierterer Erklärung der Cover Letter Form‘ (vgl. Kapitel 3.4.2).

Im Voraus sollten dazu im Fragebogen klärende Angaben gemacht werden: „Das Video war die erste inhaltliche Quelle, die ich zur Erstellung des Cover Letters genutzt habe“. Hiermit sollte überprüft werden, ob die Studierenden das Erklärvideo als *Erstes* oder zunächst andere Quellen zur Erledigung der Aufgabe hinzugezogen haben. Dazu gaben 30 (73%) an, dass das Video die erste Ressource war und 11 (27%), dass dies nicht der Fall war. Das Ergebnis ist wenig überraschend, da das Erklärvideo, wie bereits besprochen, auch als einzige Quelle in der E-Mail angegeben wurde. Interessanter ist, ob das Erklärvideo auch die *einzige* inhaltliche Ressource zur Erledigung der dazugehörigen Aufgabe blieb. Dies wird in folgendem Diagramm dargestellt:

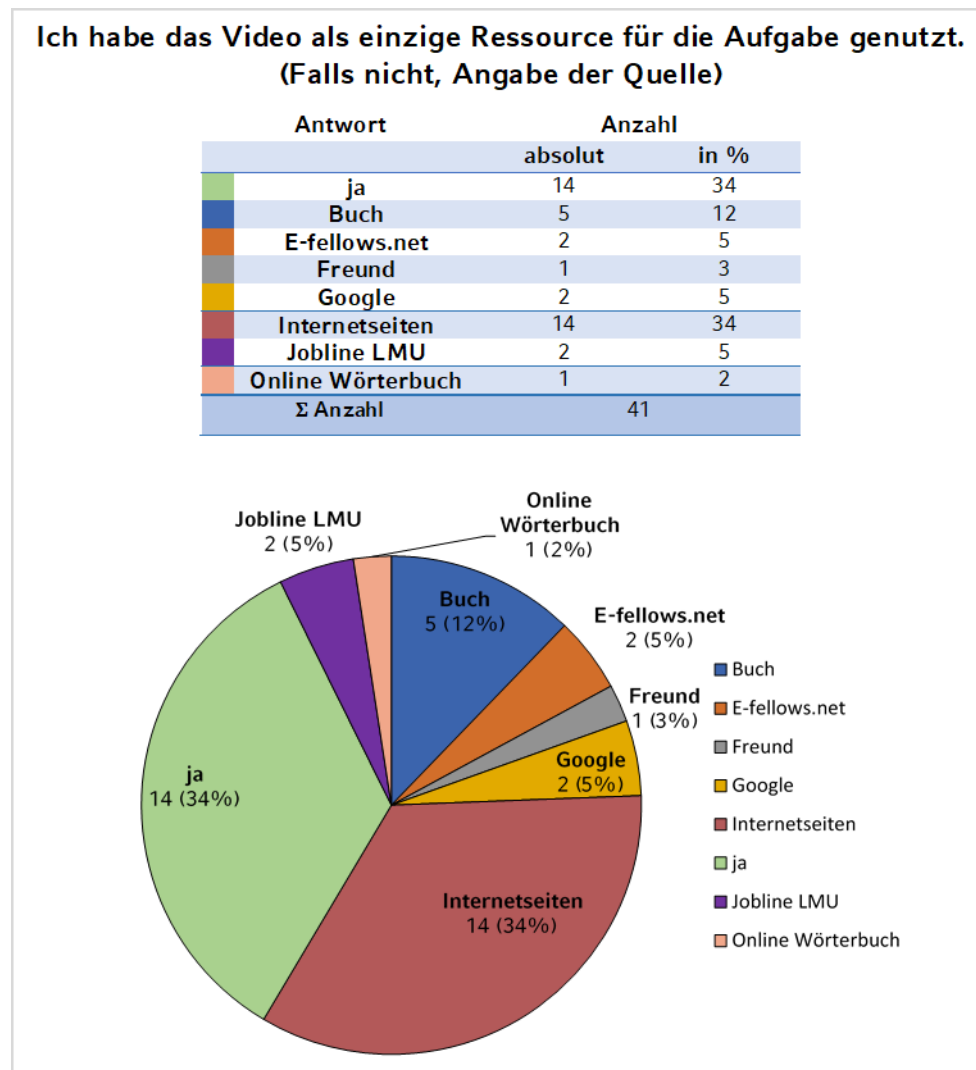


Abbildung 51 - Andere genutzte Quellen außer Erklärvideo (Fragebogen Erklärvideo 1)

Zunächst könnte es kritisch gesehen werden, dass nur 34% der Befragten das Erklärvideo als einzige Ressource ausreichte. Andere griffen u.a. auf weitere Internetseiten (34%), Bücher (12%), die *Jobline* Website (5%) oder Freunde (3%) zurück. Kritisch zu sehen deshalb, weil man argumentieren könnte, dass das Erklärvideo für den Selbstlernprozess mit Aufgabenerledigung nicht ausreichend und somit ‚nicht gut genug‘ war. Allerdings zeigt es auch Folgendes: Die erneut unterschiedlich angepassten Herangehensweisen bei offensichtlich verschiedenen Vorerfahrungen und Vorwissen. Es wurden sich weitere Ressourcen völlig eigenständig gesucht, falls dies jeweils nötig war. In Kapitel 3.4.1.6 wurde noch diskutiert, ob es nicht sinnvoll wäre, andere (geprüfte) Quellen als zusätzliche Ressource in der E-Mail an die Studierenden mit anzugeben, dann aber aus forschungstechnischen Gründen (d.h. dem Fokus auf die Effekte des Erklärvideos) verworfen. Die Studierenden haben sich zu großem Teil (66%) Informationen, die für sie im Video noch fehlten, selbstständig

recherchiert. Das verstärkt zum einen die Erkenntnis, dass das Video für viele nur ein erster Überblick und Impuls war (vgl. vorheriges Kapitel) und außerdem, dass die Fähigkeit des autonomen Lernens bereits vorhanden bzw. gestärkt wurde, u.a. da die Ressourcen der Lehrkraft nicht als allumfassend gesehen und selbstständig ergänzt wurden (qua Definition). Es ist also ein wichtiges Ergebnis, dass diese theoretischen Erkenntnisse bzw. Vermutungen auch empirisch gezeigt werden konnten.

Bei den InterviewpartnerInnen wurde in den Gesprächen siebenmal angegeben, dass das ‚Internet‘ als weitere Quelle genutzt wurde, zudem zweimal das Wörterbuch, zweimal eine Freundin oder ein Freund und einmal die *Jobline* Website (vgl. Appendix 8.7.2). Die Ergebnisse lassen sich aber erneut besser über konkrete Zitate aus den Interviews vertiefend illustrieren:

„Ich hab‘ schon mehrere Ansch/ selber Bewerbungen geschrieben aufgrund meiner kaufmännischen Ausbildung [...] Es hat einfach die Erinnerung nochmal hervorgerufen [...] Und ich hab dann eben auch gegoogelt, was da das Besondere dran ist - im Englischsprachigen eben.“

(vgl. STE-004). Hier wird also beispielsweise ersichtlich, dass bei dieser/m ProbandIn die bestehenden Erkenntnisse von deutschen Bewerbungen durch das Erklärvideo noch einmal reaktiviert und selbstständig durch Suche bei *Google* ergänzt wurden. Andere griffen selbstständig auf persönliche Kontakte zur Ergänzung zurück:

„Und dann //ähm// mein Freund ist grad auf Stellensuche. Und der hat mir das halt auf Deutsch nochmal genauer erklärt, was man machen muss.“

(vgl. STE-005). Interessant ist auch, dass die *Jobline* Website des Sprachenzentrums der LMU München genutzt wurde, obwohl nirgends zusätzlich durch den Lehrer angegeben:

„Da gibt’s - ich weiß nicht mehr wie das heißt – ‚Jobline‘ [...] dann bei dem ‚Jobline‘ war halt so ein Beispiel wo man’s auch mal schauen konnte wo eigentlich die Adresse hinkommt.“

(vgl. STE-006). Auf der *Jobline* Website wurden demnach die Formalien gesucht, die von einigen im Video vermisst wurden. Genau wie (vgl. die Ergebnisse aus Kapitel 3.4.2) eventuell fehlende Beispiele bzw. Formulierungen, die ebenfalls selbstständig ergänzt wurden:

„Und dann hab ich im Internet noch paar so //ähm// schlaue Formulierungen gesucht. Sätze oder so was gegoogelt.“

(vgl. STE-007).

„Ich hab einfach gegoogelt, also [...] Einfach die ersten Bilder/Quellen, die ich gefunden habe. [...] Ja, Anschreiben, Lebenslauf also auf Englisch und dann hab ich da den Start und das Ende übernommen.“

(vgl. STE-008). Letzteres Beispiel zeigt aber auch, dass die Quellen oftmals offenbar wenig auf Qualität geprüft wurden, wenn „einfach die ersten Bilder/Quellen, die ich gefunden habe“ genutzt wurden.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Es war von LernerIn zu LernerIn unterschiedlich, ob ihr/ihm das Erklärvideo als Quelle ausgereicht hat. War dies nicht der Fall, wurden aber trotzdem selbstständig weitere Ressourcen herangezogen, um die schriftliche Aufgabe erfolgreich zu erledigen. Das heißt, für viele war das Erklärvideo ‚nur‘ der erste Impuls, der weiteres selbstständiges Fremdsprachenlernen angeregt hat. Das ist ein wichtiges Ergebnis – ebenso wichtig ist aber auch festzuhalten, dass eben aufgrund des eventuell nicht ausreichenden Vorwissens und Informationen im Video *geprüfte* zusätzliche Ressourcen durch die Lehrkraft sinnvoll wären, da anscheinend oft leichtfertig die erstbesten Quellen im Internet ungeprüft genutzt werden. Als praktische Implikation ist auch dies eine wichtige Feststellung.

In der ersten Befragung wurde also deutlich, dass es viele völlig unterschiedliche Vorgehensweisen in der Nutzung des Selbstlernteils gibt. Dies spiegelt sich in der Art und Weise des individuellen Selbstlernens wider, in der Nutzung des Erklärvideos (z.B. über unterschiedliche Zahl der Wiederholungen), über persönliche Präferenzen und die eventuelle Nutzung anderer Ressourcen. Prinzipiell wurde der Selbstlernteil mit Erklärvideos positiv bewertet. Wie bereits an mehreren anderen Stellen gezeigt, war die Hauptkritik die nicht ausreichende Information und der damit einhergehende geringere Nutzen durch das Erklärvideo zum eigenständigen Lernen. Ob diese Ergebnisse in der zweiten Befragung zum Job Interview Video so bestätigt werden konnten, wird im folgenden Kapitel 4.3 gezeigt.

4.3 Befragungen zu Erklärvideo 2: *How to prepare for a job interview*

Wie erwähnt werden nun noch die Erkenntnisse zur Nutzung und Bewertung des Selbstlernprozesses zum zweiten Erklärvideo *How to prepare for a job interview* vorgestellt, analysiert und teilweise mit den Ergebnissen der ersten Befragung verglichen. Im ersten Schritt wird wieder auf die demografischen Daten und die Vorerfahrung der Studierenden eingegangen.

4.3.1 Demografie und Vorerfahrung

Auch hier sei zunächst auf die ausführlichen demografischen Angaben aller TeilnehmerInnen aus den Fragebögen hingewiesen (vgl. 3.5.2). Für die bessere Einordnung werden in der folgenden Tabelle auch hier die genauen Daten der InterviewpartnerInnen detailliert dargestellt:

Teilnehmer # Teilnehmer Code	Geschlecht (m/w)	Alter (Jahre)	Mutter- sprache	Jahre Englisch	An echtem Jobinterview teil- genommen?	Ein Jobinterview geübt?
STE-001 / AERD	w	22	D	8	nein	nein
STE-003 / VAIO	w	21	D	8	nein	nein
STE-005 / CAMJ	w	20	D	9	nein	ja
STE-007 / CHTD	w	21	D	10	nein	nein ³⁴
STE-009 / CENN	w	21	F	5	nein	nein
STE-011 / MASM	w	27	D	15	nein	nein
STE-013 / BAMB	w	28	D	16	nein	nein
STE-015 / KABM	w	32	D	10	nein	ja
Summe / Durchschnitt	8x w 0x m	24	8x D 1x F	10,1	0x ja 8x nein	2x ja 6x nein

Tabelle 19 - Demografische Daten und Vorerfahrungen (Interviews Erklärvideo 2)

³⁴ Wie bereits früher erwähnt, ist bzgl. der Vorerfahrung anzumerken, dass Proband STE-007 (CHTD) im Fragebogen angab, dass er keine Vorerfahrungen habe, im Interview aber von vielen vergangenen Übungsmöglichkeiten, wie z.B. simulierte Assessment Center, sprach (siehe Fallstudie im weiteren Verlauf des Kapitels).

Die anonymen Nummern und Codes der TeilnehmerInnen sind dabei wieder mit den jeweiligen demografischen Daten zu Geschlecht, Alter, Muttersprache und Vorerfahrung der englischen Fremdsprache in Jahren zu verbinden. Auf der rechten Seite befinden sich die Angabe dazu, ob die ProbandInnen bereits an einem echten Jobinterview auf Englisch teilnahmen und/oder eines geübt oder simuliert haben. Aus den Angaben in den Interviews selbst gaben 2 TeilnehmerInnen an, keine Vorerfahrungen zu haben, eine/r nahm in der Vergangenheit an einem Bewerbertraining teil, ein/r hat Vorerfahrungen aber nicht auf Englisch, eine/r teilte mit „viel Vorerfahrung“ zu haben und drei machten keine Angaben (vgl. Appendix 8.7.4). Konkret äußern sie dies beispielweise so:

„Ich weiß gar nicht was/ also was dann so richtig/ weil ich noch nie auch auf Deutsch jetzt so ein richtiges Bewerbungsgespräch hatte für nen Job.“

(vgl. STE-003).

„Weils eigentlich //ähm// es war sehr simpel aufgebaut und //ähm// dadurch, dass man natürlich im Laufe des Lebens schon ein paar Interviews hatte, weiß man natürlich was da irgendwie reinkommt. Hatte/ Ich hatte noch nie eins auf Englisch.“

(vgl. STE-011).

„[...] im Sommersemester war ich mal in Berlin bei nem Bewerbertraining von IBM. [...] Genau, des war eigentlich so des/ deswegen hat mir auch das Video letztendlich nimmer so viel gebracht, weil ich halt einfach schon davor recht viel mit Bewerbungsprozesses und so vertraut war.“

(vgl. STE-007).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die demografische Zusammensetzung der Kohorte ähnlich zu der aus der Befragung zu Erklärvideo 1 ist. Es sind wenige Vorerfahrungen vorhanden und wenn dann eher auf Deutsch. Somit zeigt sich, dass die Ergebnisse der Befragungen größtenteils mit denen aus der ersten Befragung vergleichbar sind. Ob allerdings auch die Ergebnisse zur Anzahl der Wiederholungen des Videos ähnlich ausfallen, soll folgendes Kapitel zeigen.

4.3.2 Anzahl der Erklärvideo Wiederholungen

Auch für das Erklärvideo zu *How to prepare for a job interview* ist es interessant zu sehen, wie oft das Video von den TeilnehmerInnen wiederholt wurde. Die

Frage ist, ob es diesmal Unterschiede geben wird, vor allem da die Inhalte und teilweise auch die Gestaltung verändert wurde. Das folgende Diagramm soll dazu weitere Informationen bieten:

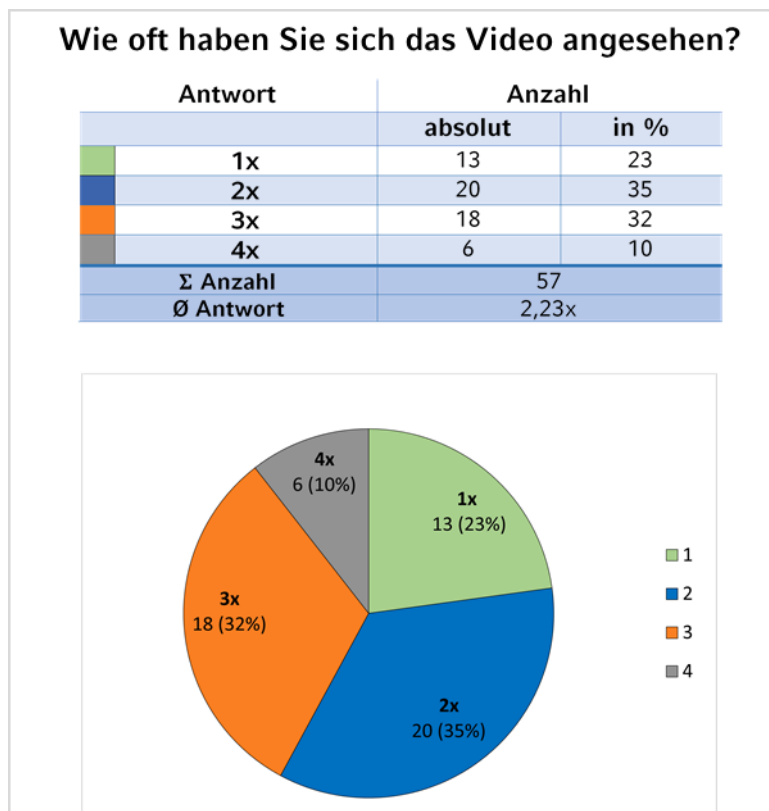


Abbildung 52 - Anzahl der Videowiederholungen (Fragebogen Erklärvideo 2)

Zunächst ist festzuhalten, dass die Nutzungspräferenzen erneut unterschiedlich waren. 23% schauten das Video laut Angabe nur einmal, 35% zweimal, 32% dreimal und 10% viermal. Im Vergleich zur ersten Befragung sind das hier im Durchschnitt 2,23 statt 2,39 mal. Bemerkenswert ist aber vor allem, dass es 8% mehr ProbandInnen diesmal gereicht hat, das Erklärvideo nur einmal zu schauen. In den Angaben aus den Interviews ist zusammenzufassen, dass drei Befragte das Video dreimal schauten, zwei sahen es viermal an, zwei GesprächspartnerInnen gaben an es „mehrmals“ geschaut zu haben und ein/r sah es zweimal an (vgl. Appendix 8.7.4). Konkret äußerten sich diese beispielweise so:

„Also gestern hab’ ich mir’s gleich noch zwei, drei Mal angeguckt und eben am Freitag damit ich weiß worum’s geht.“

(vgl. STE-003).

„Ich hab’ das Video //ähm// einmal geschaut. Und //ähm// also das war überletzte Woche - so vorletzte Woche. Und //ähm// dann hab’ ich diese Woche //ähm// ein

zweites Mal / mir ein zweites Mal angeschaut, um nochmal die/ das Interview ganz gut vorzubereiten.“

(vgl. STE-009).

„Einmal angeschaut, ich hatte nicht so viel Zeit.“

(vgl. STE-013).

Es ist also aus den Rückmeldungen und den Ergebnissen der Fragebögen zu erkennen, dass erneut in verschiedener Anzahl die Möglichkeit der Videowiederholung genutzt wurde. Wie bereits bei den empirischen Ergebnissen von Kapitel 3 sind die Ergebnisse aufgrund von mehreren unterschiedlichen Einflussfaktoren nicht direkt vergleichbar, dürften aber die Ergebnistendenz dennoch positiv bestätigen. In den Interviewziten dazu wird bereits ersichtlich, dass es offenbar verschiedene Gründe der unterschiedlichen Benutzung gab (wie z.B. „nicht so viel Zeit“ oder „um das Interview vorzubereiten“ (s.o.). Wie das Vorgehen im Selbstlernprozess diesmal genau ablief und wie dieser im Detail bewertet wurde, wird im nächsten Kapitel gezeigt.

4.3.3 Beschreibung und Bewertung des Selbstlernprozesses

Als Erstes sollen erneut die verschiedenen Kodierungen zu den erneut sehr unterschiedlichen Angaben zum Vorgehen detailliert quantifiziert werden:

Kategorie	Anzahl
Vorgehen: Erst Video geschaut, dann Aufgabe erledigt	6
Vorgehen: Notizen gemacht	5
Vorgehen: Andere Beispiele genutzt	3
Vorgehen: Vor der Präsenzphase nochmals geschaut	2
Vorgehen: Video anhalten	2
Vorgehen: Alles am gleichen Tag erledigt	2
Vorgehen: Spulen	2
Vorgehen: Erst recherchiert, dann Video geschaut	1
Vorgehen: Aufgaben mit zeitlichem Abstand erledigt	1
Vorgehen: Reihenfolge befolgt	1
Vorgehen: Ohne Anhalten angeschaut	1
Vorgehen: Wortschatz lernen	1
Vorgehen: Video mit einigem Abstand zur E-Mail geschaut	1
Vorgehen: Keine Notizen gemacht	1

Tabelle 20 - Zusammenfassung des Vorgehens im Selbstlernprozess (Interviews Erklärvideo 2)

Die Ergebnisse/Kodierungen wurden analog zum Vorgehen in Kapitel 4.2.3 ermittelt und fallen erneut sehr unterschiedlich aus: Die InterviewpartnerInnen machen u.a. Angaben, dass sie erst das Video geschaut haben und dann die Aufgabe erledigt haben, sich Notizen gemacht haben oder andere Beispiele genutzt haben. Zweimal fielen jeweils die Anmerkungen, dass das Video vor der Präsenzphase nochmals angesehen wurde, das Video angehalten wurde, gespult wurde und alles am gleichen Tag erledigt wurde. Einzelne Aussagen wurden dazu getroffen, dass die Aufgaben mit zeitlichem Abstand zur Videolektüre erledigt wurden, die Reihenfolge aus der E-Mail befolgt wurde, von einer/m das Video ohne Anhalten geschaut wurde, zusätzlich noch Wortschatz gelernt wurde, das Video mit einigem Abstand zur E-Mail angesehen wurde und eine/r sich keine Notizen machen musste oder wollte. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Benutzungspräferenzen bei nur 8 Befragten sehr vielfältig ausfallen und somit an dieser Stelle keine direkten Vergleiche sinnvoll sind. Um die Erkenntnisse aber dennoch besser nachvollziehen zu können, werden erneut verschiedene ausgewählte Beispiele systematisch zusammengefasst:

Vorgehen: Unterschiedliche Arten der Aufgabenerledigung/Reihenfolge:

„Dann hab ich mir das Video angeschaut //ähm// und / ja dann hab ich/ ich glaub dann hab ich irgendwie ein halben Tag später hab ichs dann tatsächlich gemacht. [...] Aber ich hab vor der Befragung mir das Video nochmal angeschaut.“

(vgl. STE-001).

„Ja. Genau. Also ich hab’ die erstmal ein bisschen ruhen lassen, weil ich ja wusste, dass noch Zeit ist. //ähm// und hab sie aber dann aber glaub ich - ich sag 5 Tage später nochmal geöffnet.“

(vgl. STE-011).

„Aber ich bin die auf jeden Fall nach der Reihenfolge durchgegangen [...] Ich hab’ die E-Mail durchgelesen und die einzelnen Schritte für mich quasi durchgegangen.“

(vgl. STE-007).

Diese drei Fallstudien zeigen vor allem eines: Wie unterschiedlich erneut die Arten, Reihenfolge und zeitliche Abfolge der Aufgabenerledigung und somit des Selbstlernprozesses ausfiel. Die Zeiteinteilung erfolgte also wieder selbstständig und nach eigenen Präferenzen. Ähnlich war dies auch bei der Videonutzung, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

Vorgehen: Unterschiedliche Arten der Videonutzung (Spulen etc.)

„Ja ich hab’ mir halt Notizen zum Video nochmal angeguckt gehabt, ja. Genau! Dann hab’ ich da zwischendurch gestoppt [...] okay das war jetzt ganz schön schnell, ich muss mir jetzt noch ein paar Notizen dazu machen, weil sonst kann ich mir nicht alles merken am Ende [...] Ne ich hab’s mir einmal komplett angeschaut, hatte schon das Gefühl, dass ich alles verstanden hab [...] wenn’s mir nen Moment zu schnell ging, hab’ ich halt kurz auf Pause gemacht und hab’ dann weiter gemacht, wenn ich mit dem Schreiben fertig war.“

(vgl. STE-001).

„Also ich hab’ halt immer wenn ich ein Wort nicht verstanden hab einfach zurückgespult.“

(vgl. STE-003).

„Und manchmal, wenn ich was nicht verstanden hab oder so dann hab’ ich nochmal so ein Stückchen zurück.“

(vgl. STE-015).

Anhand dieser Beispiele wird nicht nur bestätigt, dass die Videos unterschiedlich genutzt wurden, sondern auch *warum*: Manche StudentInnen haben Wörter oder Inhalte nicht verstanden und spulten deshalb noch einmal zurück. Andere stoppten das Video, um sich Notizen zu machen und wiederholten das Video noch einmal, um die Inhalte final zu verstehen. Die obere Probandin gab auch an, dass

sie das Video stoppte, weil das Video ein wenig zu schnell war. Das erklärt nicht nur die unterschiedlichen Wiederholungszahlen aus Kapitel 4.3.3 genauer, sondern bekräftigt auch ein weiteres Mal das Ergebnis der Differenzierung durch Erklärvideos im *Flipped Classroom*, vor allem im Vergleich zum ‚traditionellen‘ Lehrervortrag, da dieser nicht *individuell* pausiert werden kann (oder wird), wenn etwas nicht richtig verstanden wurde.

Vorgehen: Mitschreiben/Notizen machen:

„Okay das war jetzt ganz schön schnell, ich muss mir jetzt noch ein paar Notizen dazu machen, weil sonst kann ich mir nicht alles merken am Ende.“

(vgl. STE-001).

„Und dann hab’ ich mir so einen kleinen Zettel genommen und die Wörter, die für mich wichtig waren aufgeschrieben [...] mir das Wichtigste rausgeschrieben.“

(vgl. STE-005).

„Ich hab’ immer einen Teil geguckt, dann hab ich mir dazu kurze Notizen gemacht und dann weitergeguckt [...] Naja ich hab mir halt diese Fragen //ähm// die ich mir so überlegt habe, die gestellt werden könnten aufgeschrieben. Und //ähm// dazu auch nochmal aufgeschrieben was ich dazu sagen würde.“

(vgl. STE-015).

Wie auch zum anderen Erklärvideo wurden auch hier wieder individuell und selbstständig Notizen gemacht: Teilweise um sich die Inhalte besser merken zu können, sich wichtige Wörter aufzuschreiben oder um sich weitere Fragen zu überlegen. Wie auch beim anderen Video wurde dies völlig autonom erledigt, da auch diesmal die Lehrkraft keine Angaben dazu machte.

Erneut bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass die Vorgehensweisen sehr unterschiedlich ausfallen, die Aufgabenerledigung aber selbstständig und nach eigenen Präferenzen erfolgte. Anhand der positiven und negativen Anmerkungen in den Interviews (vgl. Appendix 8.7.3) soll für den weiteren Erkenntnisgewinn jetzt ebenfalls ausgewertet werden, wie verschiedene Aspekte des Selbstlernprozesses konkret bewertet wurden.

Positive Rückmeldungen zum Selbstlernprozess mit Erklärvideos

In den positiven Rückmeldungen gingen die Studierenden u.a. auf die gute Vorbereitungsmöglichkeit ein und auch auf die Möglichkeit der gleichzeitigen

visuellen und auditiven Nutzung des Videos zum Selbstlernen (vgl. dazu auch die theoretischen Überlegungen zu Lerntypen in Kapitel 2.1.4.2):

„Ja und da finde ich das dann auch eine gute Vorbereitung für später einfach mal. Also nicht nur für Englisch, sondern auch für Deutsch.“

(vgl. STE-003).

„Also ich lern glaub ich visuell schon ein bisschen besser, als wenn ich nur/ also ich hab’ so geschaut und gehört und das war glaub ich gut.“

(vgl. STE-005).

Andere hingegen stellten erneut (wie auch schon bei Erklärvideo 1) die Vorteile zum Buch beim Selbstlernen und für verschiedene Lerntypen selbst heraus:

„Das war ganz anders. Also das geht schneller und das war voller Informationen auf einmal.“

(vgl. STE-009).

„Selbst, wenn man teilweise nicht alles versteht, kann man trotzdem dann mit den Bildern dem Ganzen folgen [...] ich finde das Buch auch nicht so toll. Aber/ also ich weiß schon die ganzen Lehrbücher, dies gibt sind alle nicht so toll irgendwie. Und //ähm// das Video ist eine ganz andere Art eigentlich. Also Erstens sind’s bewegte Bilder und //ähm// die passendere/. Also des was gesprochen wird kann man dann mitverfolgen auch. [...] Des ist halt, wenn man ausgeht von diesen verschiedenen Lerntypen, die es gibt. Die einen so müssen schreiben, die anderen müssen irgendwelche Bilder sehen, die anderen hören es lieber.“

(vgl. STE-013).

Weitere Vorteile für das Selbstlernen werden auch dadurch ausgemacht, dass (vermutlich aufgrund der Visualisierungen) zum (vollständigen) Verständnis nicht alle verwendeten Vokabeln im Sprechertext bekannt sein müssten:

„Also rein theoretisch müsste man auch nicht nochmal, also jedes einzelne Wort verstehen, weil man es auch trotzdem, weil man’s sich so durchgucken würde.“

(vgl. STE-015).

Negative Rückmeldungen zum Selbstlernprozess mit Erklärvideos

Es gab jedoch auch negative Rückmeldungen zum Selbstlernprozess (wenn auch etwas weniger als zum ersten Erklärvideo), zum Beispiel in Bezug auf wenig Lernzuwachs im Selbstlernteil aufgrund bestehender Vorerfahrungen:

„Genau, des war eigentlich so des/ deswegen hat mir auch das Video letztendlich nimmer so viel gebracht, weil ich halt einfach schon davor recht viel mit Bewerbungsprozesses und so vertraut war.“

(vgl. STE-007).

Eine andere Befragte gab zudem an, die Aufgabe nicht zur eigenen Zufriedenheit erledigt zu haben:

„Also weil ich nicht so viel Zeit hatte, hab' ich das nicht so intensiv geschafft, wie ichs gerne hätten wollen.“

(vgl. STE-013).

Zudem gab es verschiedene Rückmeldungen zur fehlenden Motivation zum vorgeschlagenen Rollenspiel des Job Interviews im Voraus, wie bereits in Kapitel 3.5.3 erwähnt und diskutiert:

„Deswegen denke ich so/ wenns jetzt ein richtiges Bewerbungsgespräch wäre, dann hätt' ich des natürlich noch alles nochmal durchgegangen und so, aber jetzt in dem Fall hab ichs net gemacht.“

(vgl. STE-007).

Die positiven Rückmeldungen zur Nutzung der Videos im Selbstlernteil beziehen sich also vor allem auf hilfreiche Vorbereitung, das Ansprechen verschiedener Lerntypen, praktischen Vorteilen gegenüber dem Buch und Vorteilen zum Lernen durch die Visualisierungen. Negativ wurde angemerkt, dass der Nutzen bei vorhandenem Vorwissen nicht ausreichend ist, die Aufgabenerledigung vereinzelt nicht zufriedenstellend erfolgte und keine Motivation zum Rollenspiel eines Bewerbungsgesprächs bestand. Offenbar sahen also weniger NutzerInnen Nachteile in der Verwendung der Videos als bei Erklärvideo 1. Ob sich dies auch in der Anzahl der Nutzungen anderer Ressourcen niederschlug, wird nun gezeigt.

4.3.4 Nutzung anderer Ressourcen

Auch in den Ergebnissen der Fragebögen zu Erklärvideo 2 zu den Verbesserungsvorschlägen wurden „mehr konkrete Beispiele“ (n=15) und „spezifischere/tiefergehende Information“ (n=9) gewünscht (vgl. Kapitel 3.5.3). In der Befragung zu Erklärvideo 1 führten ähnliche Rückmeldungen zu vielfältigen Nutzungen von anderen Ressourcen. Ob das diesmal wieder der Fall ist, soll folgende Grafik zeigen:

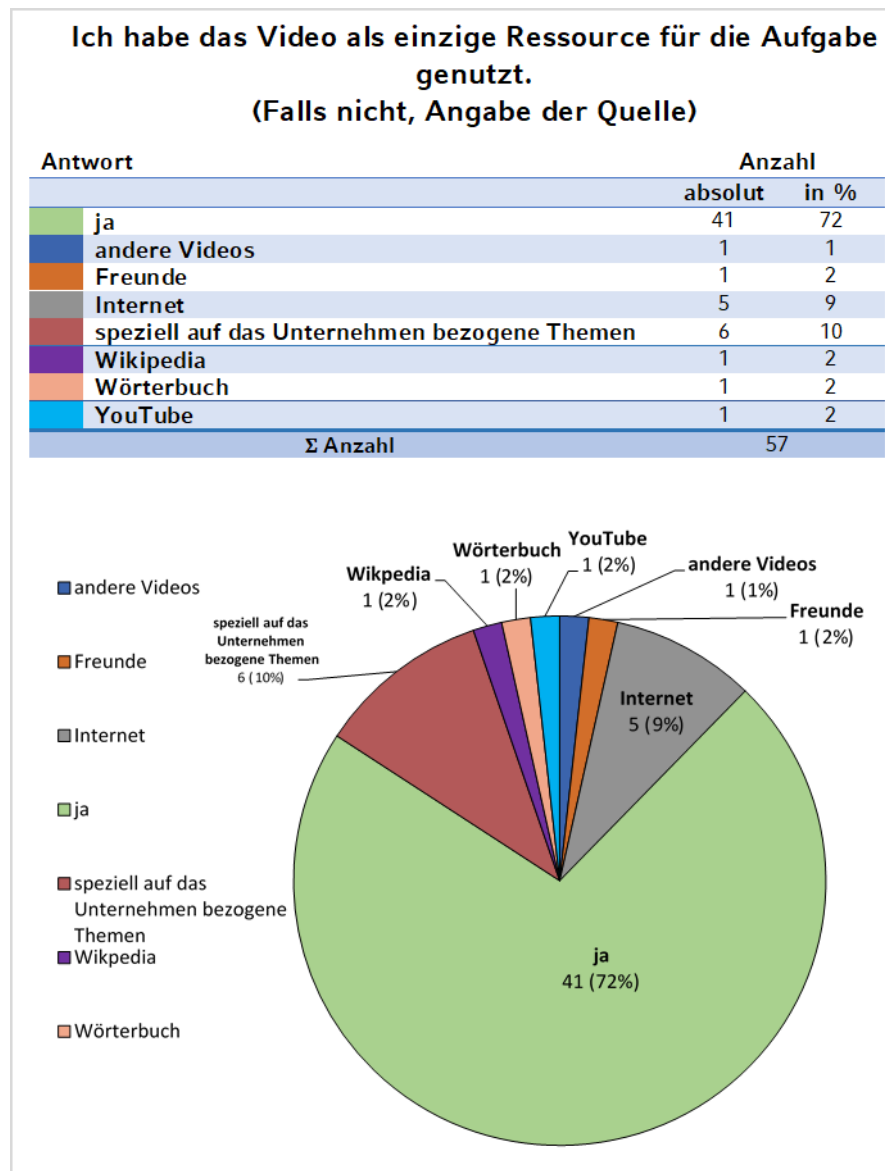


Abbildung 53 - Andere genutzte Quellen außer Erklärvideo (Fragebogen Erklärvideo 2)

Diesmal ist im Vergleich eine Veränderung zum Vorgehen im vorherigen Kapitel zu erkennen: 72% (im Vergleich zu 34% bei Erklärvideo 1) gaben an, dass das Erklärvideo zu englischen Job Interviews als einzige Ressource zur Aufgabenerledigung gereicht hat. Bei den restlichen 28%, bei denen dies nicht der Fall war, zeigen sich ähnliche Alternativen: Internetquellen (9%), Recherchen zu speziell auf das ‚gewünschte‘ Unternehmen bezogenen Themen (10%) sowie andere Videos, Wörterbuchnutzungen und Wikipedia. Das bedeutet, wenn die Informationen nicht ausreichend waren, war das Video erneut ein guter Auslöser für weitere eigene Recherchen. Denkbar als Grund für das unterschiedliche Ergebnis könnte aber auch sein, dass es bei schriftlichen Bewerbungsanschreiben mehr konkrete Formalien gibt im Gegensatz zur Vorbereitung zum Job Interview, die im Video nicht genannt wurden und somit

recherchiert werden mussten. Darüber hinaus ist diesmal die dazugehörige Aufgabe auch weniger spezifisch: Während beim ersten Video eine konkrete schriftliche Aufgabe absolviert werden sollte, war es diesmal ‚nur Vorbereitung‘ auf eine mündliche Aufgabe, die erst im Unterricht durchgeführt wurde. Es ist allerdings auch möglich, dass im *Design-Based Research* Prozess eine Verbesserung des Erklärvideos auch zu einer optimierten Nutzung führte.

Zum besseren Verständnis lohnt es sich also abermals, die vertiefenden Erkenntnisse aus den Interviews heranzuziehen. Quantitativ gaben dort drei Befragte an, keine anderen Quellen benutzt zu haben, drei mal wurde das „Internet“ genannt, zweimal das Wörterbuch und einmal der o.g. Assessment Center (vgl. Appendix 8.7.4).

Konkret lauteten die Rückmeldungen dazu so:

„Also wenn die jetzt gesagt haben, man soll sich über die Produkte informieren, dann hab ich halt auf der Internetseite nach den Produkten geguckt.“

(vgl. STE-003, zur Frage nach der Aufgabenerledigung).

„Und dann hab ich mir überlegt, was ich für/ fürs Unternehmen möchte und hab einfach mal ein bisschen gegoogelt.“

(vgl. STE-005).

„Und deswegen/ also da hab ich mich halt schon mit dem Internet also noch geguckt was so ungefähr gefragt wird. Also was so Standardfragen sein können.“

(vgl. STE-015).

„Nein habe ich nicht. Das war sehr präzise. Vielleicht //ähm// hätte ich andere Sachen oder vielleicht mit anderen Leuten gesprochen so über das Thema, aber das hab ich nicht gemacht.“

(vgl. STE-009, auf die Frage, ob sie andere Quellen benutzte).

Es wird also auch hier wieder ersichtlich, dass die Informationen des Videos durch andere Ressourcen, wenn nötig, ergänzt wurden, wenn auch seltener als noch beim ersten Video. Somit können die Ergebnisse aus Kapitel 4.2.4 teilweise bestätigt werden. Wie genau sich jedoch das Vorgehen der Studierenden im Selbstlernteil mit den beiden Videos zusammenfassen lässt und welche Limitationen im methodische Vorgehen dazu bestehen, wird nun noch im Zusammenfassungskapitel zu Teil 4 dieser Arbeit beschrieben.

4.4 Zusammenfassung und Limitationen

Fokus des Interesses aus Forschungsfrage 3 dieser Arbeit war die Untersuchung der Nutzung und Bewertung des Selbstlernprozesses mit Erklärvideos durch Studierende des universitären Englisch Selbstlernkurses *FLIP Englisch*. Die Ergebnisse dazu werden noch einmal in Kapitel 5.3 reflektiert, sollen aber hier schon einmal knapp (inkl. dem methodischen Vorgehen) zusammengefasst werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden, nach Vorstellen und Reflektieren des Forschungsdesigns, die Ergebnisse zweier Befragungen mit Fragebögen und Interviews zu Erklärvideo 1 und 2 nach Aspekten der Vorerfahrung, der Wiederholung der Videos, der Nutzung und Bewertung des Selbstlernprozesses und der Benutzung anderer Ressourcen dargestellt und diskutiert. In den theoretischen Vorüberlegungen gab es bereits Vermutungen und Feststellungen z.B. zu Vorteilen wie gesteigerter Eigenverantwortung im Selbstlernteil des *Flipped Classroom*, Prinzipien autonomen Lernens und dem selbstständigen Lernen, auch unabhängig von der Lehrkraft. Fraglich war jedoch, ob diese Erkenntnisse auch in einer tatsächlichen praktischen Umsetzung so zu bestätigen sind und wie die Studierenden die Erklärvideos im Selbstlernteil tatsächlich ansehen, ggf. wiederholen und andere Aktivitäten nebenbei durchführen. Dazu wurde ein detaillierteres Erkenntnisinteresse mit gewählten konkreten Fragen und Untersuchungsinstrumenten im Voraus präsentiert.

In den Ergebnissen zur Befragung zu Erklärvideo 1 wurde dabei zur besseren Einordnung zunächst auf demografische Angaben der ausgewählten TeilnehmerInnen eingegangen. Es lag eine relativ homogen zusammengesetzte Kohorte, mit wenigen Vorerfahrungen im Bereich ‚englische Bewerbungsanschreiben‘ aber erweiterten englischen Vorkenntnissen vor. In den Untersuchungen zur Anzahl der Wiederholungen des Erklärvideos zeigte sich, dass dieses unterschiedlich oft von allen FragebogenteilnehmerInnen angesehen wurde, konkret von einmal bis fünfmal. Fraglich war aber, was genau hinter diesen Zahlen steckte und wie sich das Vorgehen exakt gestaltete. Dies konnte über verschiedene Ergebnisse in den Beschreibungen des Vorgehens der LernerInnen gezeigt werden: Manche erledigte Aufgabe und/oder Videolektüre später, z.B. aus Gründen von freier Zeiteinteilung, persönlichen Präferenzen und fehlenden Vorgaben zur Erledigung. Andere erledigten die genannten Aspekte direkt oder nach angegebener Reihenfolge aus der E-Mail der Lehrkraft. Viele ProbandInnen gaben an, dass sie sich Mitschriften oder Stichpunkte zum Video

machten, u.a. für eine bessere Struktur der zu erledigenden schriftlichen Aufgabe. Sie stoppten und spulten das Video dazu selbstständig, d.h. ohne weitere Hinweise des Lehrers im Voraus. In den Bewertungen des Selbstlernteils wurde positiv angemerkt, dass das Video pausierbar war, weil es sonst zu schnell für die Informationsaufnahme gewesen wäre. Das Erklärvideo war nach Angaben der Befragten eine gute Einleitung, Schreibenregung und/oder Wiederholung von Vorwissen und bot verschiedene Vorteile zum bekannten Buch im Selbstlernteil. Zudem wurde auf eventuelle Vorteile von passiver statt aktiver Informationsaufnahme hingewiesen. Kritisierend wurde unterschiedlich angemerkt, dass das Video wenig Nutzen für das Selbstlernen brachte (u.a., weil Vorwissen vorhanden war, das Ablenkungspotential ggf. hoch ist beim Ansehen des Videos und da manche TeilnehmerInnen das Buch immer noch als zusätzliche Ressource benötigten, u.a. wegen fehlenden Angaben zu Formalien eines englischen Bewerbungsanschreibens). Daher bot sich die anschließende Untersuchung der Frage an, ob die Studierenden auch andere Ressourcen außer das Erklärvideo nutzen. 34% aller Befragten der Fragebögen reichte dabei das Video aus, 66% benötigten weitere Informationen, die sie aus anderen Quellen bezogen, z.B. die *Jobline Website*. Dieses Ergebnis zeigte dabei vor allem, dass die theoretischen Vermutungen zu autonomem Lernen bei nicht ausreichenden Ressourcen für diese Studie bestätigt werden konnten. Allerdings wurde festgehalten, dass in konkreter praktischer Umsetzung in Zukunft die direkte Angabe von geprüften zusätzlichen Materialien (falls für den individuellen Studierenden nötig) durch die Lehrkraft sinnvoll wären.

Die Befragung zum Selbstlernen mit Erklärvideo 2 wurde nach gleichem Vorgehen bzw. unter gleichen Gesichtspunkten wie bei dem ersten Video durchgeführt, um Ansatzpunkte zu Vergleichen herzustellen. Die demografische Zusammensetzung der neuen Kohorte war dabei ähnlich, erneut waren auch wenige Vorerfahrungen (mit englischen Job Interviews) zu verzeichnen. Auch die Anzahl der Wiederholungen war ähnlich verteilt (diesmal allerdings nur von 1x bis 4x). Bemerkenswert war vor allem, dass 23% statt 15% das Video nur einmal schauten (oder schauen mussten). Es wird also vermutet, dass die gebotenen Informationen diesmal für viele ausreichender waren als beim ersten Video, was in den darauffolgenden Untersuchungen zum Vorgehen und zusätzlich nötigen Ressourcen weiter hinterfragt werden sollte. Das Vorgehen der Studierenden gestaltete sich erneut sehr unterschiedlich, allerdings wurden ähnliche Angaben zum Zeitabstand der Aufgabenerledigung und Videolektüre gemacht, das Video

erneut gespult und mitunter wiederholt und es wurden sich auch diesmal teilweise Notizen gemacht. Es konnten zudem Erkenntnisse dazu gewonnen werden, warum das Video unterschiedlich oft wiederholt oder pausiert wurde: Zum Beispiel bei nicht verstandenen Wörtern, um sich Notizen zu machen oder weil die Geschwindigkeit sonst zu schnell gewesen wäre. Somit konnten weitere Tendenzen zu gesteigerter Differenzierung im Vergleich zu ‚traditionellem Unterricht‘ mit Lehrervorträgen festgemacht werden. Weiterhin wurde festgehalten, dass sich Notizen zu den Inhalten des Erklärvideos gemacht wurden oder um sich (neue) Vokabeln aufzuschreiben. Positiv wurde in den Rückmeldungen durch die Befragten angemerkt, dass die Präsentation der Inhalte in einem Video verschiedene Lerntypen aufgrund von gleichzeitigen visuellen und auditiven Reizen anspricht. Außerdem gibt es Vorteile bei unterschiedlicher Vorbereitung in der Aufgabe, vor allem im Vergleich zum Buch. Zudem wurde berichtet, dass die Visualisierungen einen zusätzlichen Nutzen für das bessere Verständnis im Selbstlernteil haben könnten. In den negativen Anmerkungen wurde von einigen Studierenden kritisiert, dass der Lernzuwachs vor allem durch bestehende Vorerfahrungen nur gering war. Eine Befragte beklagte eine nicht zufriedenstellende Aufgabenerledigung und von einigen wurde angemerkt, dass sie keine Motivation hatten, das vorgeschlagene Rollenspiel zu Job Interviews im Voraus zu erledigen. Ein überraschendes Ergebnis zeigte sich abschließend bei den Untersuchungen zur Nutzung anderer Ressourcen: 72% (statt 34% beim vorherigen Video) gaben an, dass ihnen das Erklärvideo als einzige Ressource ausreichte. Die anderen 28% nutzen dabei ähnliche Ressourcen wie bei der vorherigen Befragung, z.B. Internetquellen, andere Videos oder Informationen zu bestehenden Unternehmen für ein fiktives Job Interview. Es ist hierbei zu vermuten, dass die Gründe dafür bei den anderen Inhalten der beiden Erklärvideos, der jeweils unterschiedlichen Zielstellung der Aufgabe und ggf. Verbesserungen der Gestaltung des Videos durch den *Design-Based Research* Prozess liegen.

Zum gewählten Vorgehen und den Ergebnissen der Untersuchung des Selbstlernprozesses sollen aber auch kritische Anmerkungen festgehalten werden. Zum einen könnten die Antworten in den verschiedenen Befragungen (vor allem in den persönlichen Interviews) beeinflusst worden sein, da der Interviewer/Forscher auch die Lehrkraft und somit die bewertende Lehrperson ist (vgl. dazu auch die Anmerkungen zu *teacher as researcher* in Kapitel 3.1; wie dort angemerkt wurde, ist vollständige Objektivität in der Forschung generell nie oder

nur schwer umzusetzen, potentielle subjektive Einflüsse müssen aber zumindest berücksichtigt werden). Des Weiteren muss angemerkt werden, dass Erfahrungsberichte über bereits vergangenes Vorgehen statt direkter Beobachtungen der Handlungsschritte immer Filterungen und Verfälschungen der Realität mit sich bringen können. Wie aber bereits in den methodischen Überlegungen in Kapitel 4.1 angeführt, wird im Sinne der *Design-Based Research* Methodik präferiert, eher realistische, echte Vorgehensschritte im Nachhinein festzuhalten bzw. über Dritte wiedergeben zu lassen, statt unter Laborbedingungen Vorgehensweisen zu beobachten, die nicht der Realität des Konzepts *Flipped Classroom* mit Erklärvideos entsprechen.

In der Auswertung der Daten wäre es zudem noch interessant oder wünschenswert gewesen, verschiedene ganzheitliche Fallstudien (einzelner Studierender) im Querschnitt zu betrachten, das bedeutet von den Angaben zum Erklärvideo im Fragebogen, über Vorgehen in den Interviews bis hin zu den konkreten Ergebnissen im Output. Für das explorative Erkenntnisinteresse war im Rahmen dieser Arbeit allerdings eine derartige detaillierte Analyse weder möglich noch zielführend für die gewählten Forschungsfragen. Dies gilt auch für eine denkbare Bildung von Typologien verschiedener LernerInnen beim Selbstlernen mit Erklärvideos, allerdings wäre hierzu auch (vor allem aufgrund sehr unterschiedlicher persönlicher Präferenzen der Befragten) eine größere Kohorte nötig gewesen. Für weitere Untersuchungen ist dies aber ein spannendes mögliches Forschungsfeld.

Dies schließt die Untersuchung zu Kapitel 4 bzw. Forschungsfrage 3 ab. Im folgenden Kapitel sollen die genannten Ergebnisse (und die der anderen beiden Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit) noch einmal zusammenfassend dargestellt und kritisch diskutiert werden.

5 Zusammenfassende Ergebnisse und Diskussion

Im Kapitel zu den zusammenfassenden Ergebnissen und der Diskussion soll, nachdem Zusammenfassungen des Vorgehens und der Ergebnisse auch bereits in den Kapiteln 2.3, 3.4.5, 3.5.5, 3.7 und 4.4 erfolgten, noch einmal die Essenz der Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Dies erfolgt systematisch in Form der Beantwortung der drei Forschungsfragen und wird abgerundet durch eine anschließende kritische Betrachtung der Ergebnisse.

5.1 Merkmale und Funktionen von *Flipped Classroom* und Erklärvideos

Forschungsfrage 1: Was sind didaktisch sinnvolle Merkmale und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* für den Einsatz in einem universitären Englisch Selbstlernkurs?

Wie eben erwähnt, wurden die Ergebnisse zur Beantwortung dieser Forschungsfrage bereits ausführlich in Kapitel 2.3 gezeigt. Dies war bereits im Voraus nötig, um die möglichst strukturierte theoretische Grundlage für die Erstellung der Erklärvideos in Kapitel 3 und die Nutzung in Kapitel 4 zu schaffen. ‚Didaktisch sinnvoll‘ sind die Merkmale und Funktionen vor allem deshalb, weil in Kapitel 2 unterschiedliche einschlägige Literatur aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ausgewählt, vorgestellt und reflektiert wurde, um eine möglichst umfassende Grundlage zum Verständnis des zu entwickelten Lernmediums und den nötigen Gestaltungsprinzipien zu erlangen. In Kapitel 3 und 4 wurden diese theoretischen Erkenntnisse, zu dem Zeitpunkt eher noch thesenartig formuliert, umgesetzt. Des Weiteren wurde versucht, die Erkenntnisse empirisch zu validieren. An dieser Stelle sollen also nicht nur noch einmal die wichtigsten Merkmale und Funktionen von *Flipped Classroom* und Erklärvideos zusammengefasst werden, sondern deren mögliche Validität direkt auch mittels der Erkenntnisse aus den empirischen Teilen überprüft werden, um die didaktische Sinnhaftigkeit erneut zu überprüfen. Zur Unterscheidung sei hier erneut vermerkt, dass *Merkmale* die möglichen umsetzbaren Gestaltungsprinzipien sein sollen und *Funktionen* die potentiellen Effekte bei erfolgter Umsetzung.

Merkmale und Designprinzipien eines *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurses

Zunächst geht es bei *Flipped Classroom* um das didaktisch sinnvolle neue Arrangieren der Schüleraktivitäten (Videolektüre und ggf. Übung zu Hause vor dem Unterricht; Gruppenarbeit, Feedback und Problemlösen im Unterricht). Dies erfolgte in dieser Arbeit durch den bereits bestehenden Englisch Selbstlernkurs *FLIP Englisch* in genau dieser Form. Wichtig für den Zweitspracherwerb ist der Einsatz von u.a. verständlichem, relevantem, ausreichendem und angemessenem Input (hier erfolgt durch die Erklärvideos), der Förderung von Sprachoutput durch Übungen und Überprüfungen von Sprachwissen (hier umgesetzt durch die dazugehörige Aufgabe und die Lernberatungssessions im Unterricht) und Interaktions- sowie Verhandlungsmöglichkeiten (welche ebenfalls in den Sessions stattfinden). Wesentlich ist dabei vor allem der Fokus auf die möglichst optimal zu entfaltende Lernerautonomie, d.h. eigenständige Materialnutzung in eigenem Tempo, differenzierter Umgang mit dem Lerngegenstand und die Nutzung von aufgabeorientierten Lernzielen sowie Feedback. Dies wurde durch Einsatz der Erklärvideos im Selbstlernteil versucht möglichst optimal zu gewährleisten und wird im folgenden Abschnitt noch diskutiert, ob es auch erfolgreich genutzt wurde. Als wichtig wurde ebenso die Erzeugung eines motivierenden Lernumfelds, welches Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit fördert, identifiziert. Die Erklärvideos wurden dafür vor allem durch ansprechende, relevante Inhalte sowie in der Umsetzung durch motivierende, emotionale Visualisierungen gestaltet; die dazugehörige Aufgabe und die Arbeit während des Unterrichts mit der Lehrkraft sollte für die nötige Kompetenzentwicklung und soziale Eingebundenheit sorgen. Bzgl. Kompetenzentwicklung geht es zum englischen Fremdsprachenlernen vor allem um die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, d.h. der Entwicklung von grammatikalischem, textlichem, funktionalem und soziolinguistischem deklarativem und prozeduralem Sprachwissen, vor allem durch sinnvollen Input (hier umgesetzt in Form der entwickelten Erklärvideos) und der Schaffung von authentischen, sinnvollen und kommunikativen Sprechansätzen (hier realisiert durch die Aufgaben und Sessions). Die Aufgaben sollten dabei klar definiert sein und zu authentischer Sprachverwendung führen. In Form von *write a cover letter for the company of your dreams* oder *prepare for a job interview for a company of your choice* wurde auch dies hier versucht.

Es bleibt festzuhalten, dass es im Rahmen der Arbeit möglich wurde, nahezu alle Designprinzipien von *Flipped Classroom* für einen Englisch Selbstlernkurs auch in die Tat umzusetzen. Die ‚didaktische Sinnhaftigkeit‘ kann aber erst klar gezeigt werden, wenn auch die Ziele des Konzepts in der Realität funktioniert haben. Dies wird nun zusammengefasst.

Funktionen eines *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurses

Im Allgemeinen geht es im hier gewählten Konzept um die Ermöglichung von aktivem und multimodalem Lernen unter Berücksichtigung individueller Faktoren und der Schöpfung von mehr Zeit für Vorbereitung, Feedback und Übungsmöglichkeiten. Dass der entwickelte und umgesetzte Entwurf zu aktivem und individualisiertem Lernen geführt hat, steht außer Frage: Die Studierenden nutzten die Erklärvideos (über Wiederholungen, Notizen, Pausieren, zeitlich versetzte Aufgabenerledigung etc.) auf unterschiedlichste Art und Weise. Da die Informationsvermittlung bereits durch das Erklärvideo im Selbstlernteil größtenteils abgeschlossen war, wurde Zeit für Feedback und Zusammenarbeit in den *Sessions* im Unterricht geschaffen. Es kann allerdings nur vermutet werden, ob es zu *mehr* Zeit und ggf. zu *höherer* Individualisierung geführt hat, da erstens die Präsenzphase im Rahmen der Studie nicht konkret untersucht wurde und zweitens kein direkter praktischer Vergleich zu ‚traditionellem‘ Unterricht mit Informationsvermittlung im Unterricht und Übung zu Hause erfolgte. Das positive Feedback der Befragten sowie die Feststellung, dass vor allem die sehr unterschiedlich genutzte Phase der Informationsaufnahme durch das Video nicht durch *einen* Lehrervortrag ähnlich hätte realisiert werden können, bestärkt die Vermutung aber deutlich. Ähnlich wichtig für den Zweitspracherwerb ist die Ausbildung von deklarativem und prozeduralem Sprachwissen. In den Untersuchungen zu Behaltensleistungen und der Outputanalyse wurde festgestellt, dass deklaratives Wissen größtenteils gut behalten und umgesetzt wurde, prozedurales Sprachwissen allerdings noch mit einigen Mängeln. Festzuhalten ist dabei aber die wesentlich anspruchsvollere Vermittlung generell von nicht-sprachlichem statt sprachlichem Wissen und dass die Entwicklung von fundiertem prozeduralem Sprachwissen auch grundsätzlich weitere Übungsmöglichkeiten erfordert hätte. Ebenso bedeutend ist das Ziel der Förderung von Motivation unter den Studierenden. In den Bewertungen wurde dies größtenteils über verschiedene Befragungen bestätigt. Abschließend ist es eine Funktion von *Flipped Classroom* zum Fremdsprachenlernen, kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Dies geschieht optimalerweise in einem

aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht durch kreative Konstruktion von Kommunikation durch Versuch und Irrtum sowie der Mobilisierung grammatikalischen Wissens und kommunikativer Interaktion. Diese Ergebnisse können nur teilweise bestätigt werden, da der Fokus (aufgrund des Schwerpunkts auf *Input* durch Erklärvideos) nicht auf dieser Phase im Unterricht lag. Die Analyse des Outputs in schriftlicher Form (formulierte englische Bewerbungsanschreiben) und mündlicher Form (durchgeführte simulierte Job Interviews) stellen aber eine erste empirische Grundlage für weitere zukünftige Untersuchungen in diesem Bereich dar.

Merkmale und Designprinzipien von Erklärvideos für einen *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurs

Besonders wichtig für die Erstellung von Erklärvideos in einer *Design-Based Research* Methodik waren die theoretischen ‚Gussformen‘ der Merkmale und Designprinzipien. Allgemein sollten Erklärvideos leicht verständliche, einfach gestaltete Lernmedien sein, die in eigener Geschwindigkeit genutzt werden können und in kleine Segmente unterteilt werden. Wichtig ist die räumliche und zeitliche Nähe von Text-, Ton- und Bilddarstellungen zur Förderung des Wissenserwerbs, welche im Sprechertext erläutern, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert. Alle diese allgemeinen Merkmale konnten in dieser Form auch in den drei entwickelten Erklärvideos umgesetzt werden. Für den möglichst ‚optimalen‘ Zweitspracherwerb ist es für die Erklärvideos vor allem wichtig, dass sie Bezug auf Vorwissen nehmen, oben bereits genannten angemessenen sprachlichen Input in realitätsnahe Anwendungssituationen einbetten, auf sprachliche Strukturen (*focus on form*) bewusst hinweisen, auf Möglichkeiten von Sprachoutput vorbereiten und individuelle Unterschiede der LernerInnen berücksichtigen. Die Erfahrung im Erstellungsprozess hat gezeigt, dass auch diese Punkte vollständig umsetzbar waren. Die Differenzierung erfolgte dabei vor allem durch das Ansprechen verschiedener Lerntypen (z.B. auditiv und visuell), allerdings wurde problematisch festgehalten, dass der gewählte Inhalt nicht alle Studierenden mit verschiedenem Vorwissen und Vorerfahrungen erreichen konnte: Manche, laut Angaben in den Befragungen, benötigten mehr Informationen, für manche war es ‚nur‘ eine Wiederholung von bereits Bekanntem. In der Umsetzung im Sprechertext ist es in einem solchen Video vor allem wichtig, Prinzipien guten Erklärens einzuhalten, wie z.B. gründliche Vorbereitung der Lehrkraft, Gliederung durch ‚roten Faden‘, einfache Formulierungen, Beschränkung auf das Wesentliche, Formulierung eines

Lernziels, der Anreicherung mit Beispielen, Vergleichen und multimodalen Medien sowie einer angemessenen Geschwindigkeit. Auch diese Punkte konnten eingehalten werden, sollen aber noch später in Kapitel 5.2 konkret zusammengefasst werden. Die Multimodalität kann vor allem durch Visualisierungen und einen Sprechertext in der Tonspur umgesetzt werden. Illustrationen nutzen dabei optimalerweise emotionale Elemente und Übertreibungen und stellen vor allem abstrakte Konzepte und (neue) Vokabeln möglichst effektiv bildlich dar. Der Sprecher nutzt idealerweise einen möglichst personalisierten Sprachstil zur Erhöhung der Aufmerksamkeit, nutzt Storytelling Elemente als Werkzeug der Aufmerksamkeitssteuerung, Kontextualisierung und Anregung von Gefühlen, Gedanken und Ideen und setzt Metaphern, Analogien und weitere Sprachbilder im Skript um. Auch hier zeigten sich in der Entwicklung wenig Probleme bei der praktischen Umsetzbarkeit – im Gegenteil wurden vor allem die Visualisierungen als auch der Sprechertext von den Befragten als besonders sinnvoll hervorgehoben. Abschließend ist es wichtig, die ‚richtigen‘ Inhalte für den Zweitspracherwerb in die Erklärvideos zu integrieren. Das umschließt Wortschatz zu unterrichtlich gesteuertem und inzidentellem Lernen, einer Mischung aus kommunikativen Fremdsprachinhalten und *focus on form* Grammatikvermittlung, das Einbringen von interkulturellen Inhalten und das Erklären von sachfachspezifischem Inhalt auf Englisch bei gleichzeitiger Vermittlung von sprachlichem Wissen. Auch hier war es möglich, genau diese Balance aus verschiedenen Inhaltsformen umzusetzen. Ob jedoch die Funktionen von Erklärvideos in der Realität ebenfalls eingehalten werden konnten, zeigt folgender Abschnitt.

Funktionen von Erklärvideos für einen *Flipped Classroom* Englisch Selbstlernkurs

Was sind die identifizierten Ziele von Erklärvideos im *Flipped Classroom*? Es geht im Allgemeinen vor allem um die direkte Instruktion und die Nutzung von Verwendungsmöglichkeiten des Videos als Sprachfokus, Übungsmöglichkeit, Stimulus und Ressource (eine oder mehrere). Die empirischen Ergebnisse haben gezeigt, dass es individuell von den Präferenzen und Vorerfahrungen der Studierenden abhing, wie das Erklärvideo benutzt wurde: Von Befragten mit mehr Vorwissen eher als Stimulus zur weiteren Übung und Umsetzung, bei ProbandInnen mit wenig Wissen als Ressource zur Aufbau der neuen Kompetenz. Wichtig ist, dass die Videos zu Komplexitätsreduktion führen sollten und die Erinnerungsleistung durch doppelte Kodierung von Bildern und Wörtern

gesteigert werden sollte. Außerdem sollte es einen positiven Einfluss von gesprochenem Text auf die Aufmerksamkeit, Ausbildung von Hör-Seh-Verstehen unter der Einbeziehung von Vorwissen geben. In den konkreten Untersuchungen dazu fehlte ein Vergleich um eine ‚Steigerung‘ festzustellen, es ist aber zu vermerken, dass es wenig Verständnisprobleme gab (vor allem unterstützt durch die positiv bewertete Visualisierung) und alle ausgewählten ProbandInnen eine meist ordentlich erledigte Aufgabe vorlegten sowie es keine Beschwerden über andere Probleme gab. Lediglich über fehlende Informationen zur Aufgabenerledigung gab es negative Rückmeldungen: Es ist also festzustellen, dass die Inhaltsreduktion eventuell ihren Preis hat. Um dies gesichert zu validieren, wären zukünftig allerdings auch vergleichende Studien mit verschiedenen Videolängen oder unterschiedlichen Graden der Komplexität nötig und wünschenswert. Die eben genannten Funktionen gelten dabei auch für die Ziele des förderlichen Zweitspracherwerbs mit Erklärvideos, vor allem durch die Schaffung authentischer Sprechkanäle, Visualisierungen bzw. *dual coding* und Kontextualisierungen im Wortschatzerwerb. Auch hier konnten im Rahmen dieser Studie nur Vermutungen angestellt werden (z.B. über knappe Analyse des Outputs und der Behaltensleistungen), ob Zweitspracherwerb unter den Studierenden ‚erfolgte‘. Da die identifizierten Prinzipien von instruiertem, verständlichem Input aber versucht wurden optimal eingesetzt zu werden und die Evaluationen größtenteils sehr positiv ausfielen, kann aber zumindest davon ausgegangen werden, dass die Voraussetzungen dafür geschaffen wurden. Wichtige weitere Ziele sind auch die Steigerung der Motivation, die Flexibilität in der Nutzung der Videos, die Individualisierungsmöglichkeiten im Sehprozess, die Einbindung in ein sinnhaftes Lernumfeld mit Lehrkraft und die Verringerung des *extraneous cognitive load* durch genannte Komplexitätsreduktion in Inhalten und Gestaltung sowie individueller Nutzung. Alle diese Punkte können im kontextabhängigen Rahmen dieser Studie bestätigt werden. Die Studierenden meldeten nicht nur positive Rückmeldungen zur Motivation zurück, sondern nutzen das Erklärvideo auch sehr individuell und flexibel. Zudem konnten durch die einfache Gestaltung des Erklärvideos nahezu alle Prinzipien der *Cognitive Load Theory* und *Cognitive Theory of Multimedia Learning* umgesetzt werden.

Abschließend lässt sich festhalten, wie vielfältig, komplex, aber auch potentiell didaktisch sinnvoll die verschiedenen Merkmale und Funktionen von Erklärvideos im *Flipped Classroom* sein können. Kritisch gesehen konnten in dieser Arbeit unmöglich ‚alle‘ denkbaren theoretischen Gesichtspunkte Beachtung finden. Es

zeigt sich aber, dass fast alle der identifizierten Punkte nicht nur praktisch umgesetzt, sondern im Kontext dieser Studie empirisch bestätigt werden konnten. Im nächsten Kapitel wird dazu ergänzend behandelt, wie der Erstellungsprozess tatsächlich ablaufen kann, die Erklärvideos konkret gestaltet sind und wie sie in diesen Punkten von den Studierenden bewertet wurden.

5.2 Erstellung, Design und Bewertung von Erklärvideos im *Flipped Classroom*

Forschungsfrage 2:

- a) Wie können Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret erstellt werden,
- b) wie können diese Erklärvideos aussehen
- c) und wie werden die Erklärvideos von den Studierenden bewertet?

Wie eben erwähnt, beinhaltet diese Frage eine Dreiteilung, die im Folgenden auch genauso in Teilen beantwortet werden soll. Dabei geht es vor allem um das *Konkrete* im Gegensatz zu den theoretischen (aber nun teils empirisch validierten) Vermutungen im vorherigen Kapitel.

Ganz allgemein lässt sich diese Frage (nach den Erfahrungen aus dieser Studie) wie folgt beantworten: Mit der *Design-Based Research* Methodik, welche auch die Basis der genannten Forschungsfrage 2 lieferte. Sie stellte eine hervorragende methodische Grundlage für die wissenschaftlich fundierte und begleitete Entwicklung von drei neuartigen, real eingesetzten Erklärvideos dar. Einzige Schwierigkeiten liegen im Konflikt der Forschungsinteressen mit den didaktisch gewünschten Umsetzungen, die aber in der Regel zur beidseitigen Zufriedenheit gelöst werden konnten. In der Umsetzung erwies sich zudem der gewählte *mixed methods* Ansatz aus quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden als sinnvoll: So konnten wichtige Aspekte des neuen Lernmediums explorativ/deskriptiv evaluiert, die Entwicklung dokumentiert und die Ergebnisse weiter erklärt und vertieft werden. Ob die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit von *Design-Based Research*, welche in Kapitel 3.1 diskutiert wurden, auch hier eingehalten werden konnten, wird noch abschließend in Kapitel 5.4 gezeigt. Zunächst sollen aber entsprechend der Forschungsfrage die gewonnenen Erkenntnisse zum Erstellungsprozess zusammengefasst werden.

Wie können Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret erstellt werden?

Ein erklärtes Ziel war also auch die Dokumentation des Erstellungsprozesses. Das dort Erfahrene und Gelernte soll hilfreiche Einblicke für Lehrkräfte geben, die sich fragen, wie *auch sie* Erklärvideos wie in dieser Arbeit zum Fremdsprachenlernen kreieren können und was bei der Erstellung ggf. zu

beachten ist. Dazu beigetragen hat auch die Erfahrung der *simpleshow*, welche durch ihr eigenes reichhaltiges Wissen zur Produktion von Erklärvideos wichtige Unterstützung liefern konnte.

- **1.) Inhaltswahl**

Gemäß den hier gewonnenen Erfahrungen, sollte eine Balance aus sprachlichen und nicht-sprachlichen Inhalten gefunden werden, welche in einem möglichst relevanten Kontext für die Zielgruppe gebracht wird. Wie generell bei Erstellung von didaktischen Inhalten, müssen auch hier die genutzten inhaltlichen Quellen gründlich geprüft werden. Außerdem empfiehlt sich ggf. vorhandene Erklärvideos zu gleichen Themen zur Inspiration zu recherchieren (vgl. Kapitel 3.4.1.1, 3.5.1.1 und 3.6.2).

- **2.) Grober Aufbau nach Zielen**

Um die Inhalte bestmöglich zu strukturieren, sollte ein grober Aufbau nach didaktischen Zielen oder Zielkompetenzen erfolgen. So kann auch später besser überprüft werden, ob diese klaren Ziele in der Praxis auch umgesetzt werden konnten (vgl. Kapitel 3.4.1.2, 3.5.1.2 und 3.6.3).

- **3.) Schreiben des Sprechertexts**

Eines der Kernstücke bei der Erstellung von Erklärvideos ist das Verfassen eines ‚guten‘ Sprechertexts (nach Kriterien aus dem vorherigen Kapitel). Dabei lohnt es sich, am ‚roten Faden‘ der Inhalte bzw. an einer kleinen ‚Geschichte‘ zu orientieren, um einen Gesamtzusammenhang herzustellen. Es sollte möglichst kurze, einfache Sprache verwendet werden, um einen Text von nicht mehr als 500 Wörtern zu produzieren (für ein Video von 3-5 Minuten) (vgl. Kapitel 3.4.1.3, 3.5.1.3 und 3.6.4).

- **4.) Reduzierung von Komplexität und Inhaltsreduktion**

Um genau die gewünschte Länge einzuhalten, lohnt es sich, möglichst kritisch und in mehreren Schritten den Text und somit die Komplexität sowohl sprachlich als auch inhaltlich zu reduzieren. Dafür bieten sich Markierungen von Sinneinheiten an, die ggf. zusammengefasst werden können sowie das laute Vorlesen des Textes, um sprachliche Problemstellen direkt zu identifizieren.

- **5.) Hervorheben von wichtigsten Aspekten**

Zur Vorbereitung der Visualisierungen bietet es sich im nächsten Schritt an, wichtige Wörter im verfassten Skript hervorzuheben, um eine Visualisierung der bedeutendsten Aspekte sicherzustellen und möglichst alle 3-4 Sekunden einen visuellen Impuls im Video zu erzeugen.

- **6.) Kreative Visualisierung**

Diese Wörter werden nun (anhand von eigener Recherche oder Suche im Internet) mit gewünschten Bildern verknüpft. Es lohnt sich nach der Erfahrung dieser Arbeit hier so kreativ wie möglich zu sein, da vor allem diese Bebilderungen in den Befragungen am Häufigsten positiv genannt wurden. Ggf. kann auch eine Skizze zur sinnvollen Anordnung der Bilder im Voraus gezeichnet werden. Wie diese Visualisierungen konkret aussehen können, wird noch im nächsten Abschnitt gezeigt (vgl. Kapitel 3.4.1.4, 3.5.1.4 und 3.6.5).

- **7.) Reflektion weiterer Gestaltungsmerkmale**

Falls nötig, können nach erfolgter Abhandlung der o.g. Schritte noch weitere Elemente und Gestaltungsmerkmale eingebaut werden, wie z.B. Toneffekte und Musik (in maßvollem Umfang) oder die zusätzliche Visualisierung von wichtigen Wörtern und Phrasen als Text, falls nötig. Untertitel sind jedoch aufgrund der Erkenntnisse der multimedialen Theorien dieser Arbeit nicht zu empfehlen (vgl. Kapitel 3.4.1.5, 3.5.1.5 und 3.6.6).

- **8.) Verbindung mit einer dazugehörigen Aufgabe**

Abschließend bietet sich dringend an, das Video auch mit einer passenden Aufgabe zu verknüpfen. Es wird davon ausgegangen, dass das Erklärvideo im Hinblick auf eine zu lösende Aufgabe zielgerichteter geschaut wird, als ohne. Dabei sind die bereits genannten Aspekte einer ‚guten‘ Begleitaufgabe zu beachten (vgl. Kapitel 3.4.1.6, 3.5.1.6 und 3.6.7).

- **9.) Technische Produktion des Erklärvideos**

Dieser Schritt der technischen Produktion im Sinne von Dreh, Einsprechen des Sprechertexts, Schnitt etc. erfolgte im Rahmen dieser Arbeit durch die Hilfestellung der Ressourcen der *simpleshow*. Erfreulicherweise gibt es aber mittlerweile Tools, die sehr ähnliche Ergebnisse wie bei den vorliegenden Erklärvideos erzielen können. Dieser Aspekt wird aber noch in den praktischen Implikationen in Kapitel 6.2 behandelt.

Mit Sicherheit stellt diese Auflistung keine finale, unveränderbare Herangehensweise an die Entwicklung eines Erklärvideos zum Fremdsprachenlernen dar. Es ist aber durchaus möglich, dass die Ergebnisse eine gute erste Orientierung für interessierte Lehrkräfte bieten können und ggf. durch weitere praktischen Erfahrungen in Zukunft ergänzt werden. Wie die

Resultate einer solchen Produktion aussehen können, wird nun im folgenden Abschnitt gezeigt.

Wie können die Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret aussehen?

Die beste Art und Weise diese Frage zu beantworten, ist sich die Erklärvideos als Bewegtbild anzusehen. Die drei Exemplare finden sich auf der CD-ROM im Anhang (vgl. Appendix 8.9, 1a, 1b und 1c), aber sind auch online auf der Videoplattform *YouTube*³⁵ verfügbar:

- **Erklärvideo 1:** *How to write a cover letter*
<http://coverletter.flip-englisch.de>
- **Erklärvideo 2:** *How to prepare for a job interview*
<http://interview.flip-englisch.de>
- **Erklärvideo 3:** *How to write a CV/résumé*
<http://cv.flip-englisch.de>

Eine Definition für ‚Erklärvideos zum Englisch Selbstlernen im *Flipped Classroom*‘ für diese Arbeit wurde bereits für die hier vorliegende Studie in Kapitel 2.3.5 erstellt. Auf Basis der dort zusammengestellten Aspekte soll anhand der drei entwickelten Erklärvideos nun gezeigt werden, wie diese zusammenfassend konkret realisiert werden konnten. Es soll dabei anhand von ausgewählten Beispielen gezeigt werden, wie die theoretisch identifizierten Gestaltungsmerkmale tatsächlich praktisch umgesetzt wurden. Da hier nicht alle Punkte genannt werden können, soll dies mit ausgewählten Beispielen (in Klammern) erfolgen:

³⁵ Letzter Überprüfung: 25.12.2017.

Allgemeine gestalterische Umsetzung

- Einfache Gestaltung (schwarz/weiße Bilder) mit einheitlichen Stil mit animierter Legetechnik
- Sprechertext als Tonspur, umfasst 450 Wörter in 9 bis 11 Frames
- Länge etwa 3 Minuten pro Erklärvideo, Upload des Videos auf *YouTube*, pausierbar für Arbeit in eigenem Tempo

Allgemeine inhaltliche Umsetzung

- Umsetzung des Themenkomplexes "Bewerbungen auf Englisch" in drei Videos
- Schritt-für-Schritt Verfahren im Sprechertext als 'roter Faden' (z.B. "by following these steps...")
- Verbindung von sprachlichem (s.u.) und nicht-sprachlichem Wissen (allgemeines Wissen zu englischen Bewerbungen, die nicht auf Zweitspracherwerb abzielen, wie z.B. "sauberes Layout" oder "nur eine Seite schreiben")
- Ansprechen der Zielgruppe (B2/C1 Studierende einer deutschen Universität)
- Einarbeitung von Storytelling Elementen (z.B. "This is you...") und sprachlichen Bildern, wie z.B. Metaphern (z.B. "Breaking the ice")
- Nennung der Zielstellung (z.B. "How is this done in English speaking countries?")

Umsetzung/Vermittlung von sprachlichem Wissen

- Umsetzung von schriftlichen (Cover Letter, CV) und mündlichen (Job Interviews) sprachlichen Zielkompetenzen
- Einarbeitung von Wortschatz (z.B. "Action Verbs") oder Grammatik (z.B. "Zeitformen für Bewerbungsanschreiben")
- Illustration des sprachlichen Wissens (z.B. "Zeitstrahl" für Darstellung von Zeitformen)
- Vermittlung von interkulturellem Wissen (z.B. 'Spiegeln' von Fragen in Job Interviews, wie "How are you?" mit "I'm fine, how are *you*?")
- Bewusstmachung von neuem sprachlichen Wissen durch doppelte Visualisierungen (Text und Bild) passend zum Sprechertext
- Nennung von positiven und negativen Beispielen für sprachliche Umsetzung (z.B. von guten/schlechten Cover Letter Passagen oder Job Interview Antworten)

Umsetzung der Visualisierungen

- visuelle Zusammenfassung des Gelernten am Ende (alle wichtigsten Verbildlichungen noch einmal in einem Frame)
- möglichst kreative Visualisierungen von abstrakten Begriffen (z.B. "experience" als "Koffer mit vielen Aufklebern aus verschiedenen Ländern")
- Schriftliche Darstellung von Beispielsätzen neuer sprachlicher Formen
- Einsatz von Humor und Emotionalität (z.B. 'schlafender HR Manager' für langweilige Bewerbungen)
- Wiederholte Nutzung von bekannten Visualisierungen (z.B. Hauptfigur in unterschiedlichen Emotionen oder Verwendung von gleichen Visualisierungen über verschiedene Videos hinweg)

Umsetzung der Begleitaufgabe/Kursintegration

- Ansprechen der dazugehörigen Aufgabe am Ende des Videos im Sprechertext mittels *call to action* (z.B. "...start writing your personal cover letter now!")
- Entwicklung von passenden Aufgaben (z.B. "Write a cover letter for a realistic job position in the future or the company of your dreams.")
- Integration in den Selbstlernkurs *FLIP Englisch* mit begleitenden *Sessions*

Abbildung 54 - Wie können die Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs konkret aussehen?

Es bleibt dabei festzuhalten, dass nahezu alle theoretischen Anforderungen, die in Kapitel 2.3.5 identifiziert wurden, auch umgesetzt werden konnten. Die Form der *simpleshow* Videos bot eine optimale Möglichkeit der Realisierung der entsprechenden Inhalte. Im *Design-Based Research* Prozess unterschieden sich die Erklärvideos in den verschiedenen Entwicklungsstufen vor allem inhaltlich, weil aufgrund der positiven Bewertungen kaum Änderungen an der Umsetzungsform als nötig gesehen wurden. So konnten umfassende Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung und des Aussehens gesammelt werden. In diesem Prozess war die Evaluation durch die Befragungen der Studierenden ein wichtiger Punkt. Wie diese die Erklärvideos zusammenfassend bewerteten, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

Wie werden die Erklärvideos für einen universitären Englisch Selbstlernkurs von den Studierenden bewertet?

Diese Forschungsfrage umfasst zwei wesentliche Erkenntnisinteressen: Da Motivation als eine der wichtigsten individuellen Faktoren zum (Fremdsprachen-)Lernen identifiziert wurde, sollten die Studierenden in verschiedenen Fragen angeben, wie motiviert sie durch das Erklärvideo waren. Des Weiteren sollten einzelne Gestaltungsmerkmale, wie z.B. Länge des Videos, die Visualisierungen oder die dazugehörige Aufgabe bewertet werden. Unterstützend für die Beantwortung dieser Frage wurden auch die Behaltensleistungen überprüft (d.h. gefragt, an welche inhaltlichen Aspekte sich die Studierenden erinnern können) sowie der sprachliche Output in Form der Begleitaufgaben analysiert. Letzteres ist keine direkte Bewertung *durch* die Studierenden, lässt aber durchaus Rückschlüsse zum gefragten Wert bzw. der Effektivität des Mediums zu. Die Ergebnisse wurden dabei für erste Einblicke quantitativ über Fragebögen (n=98 insgesamt) erhoben und über Interviews (n=17 insgesamt) mit ausgewählten Studierenden vertieft, was sich als gewinnbringende Forschungsmethodik herausstellte. Die konkreten Ergebnisse sollen aber zusammengefasst noch einmal präsentiert werden.

Die Bewertungen zur Motivation fielen durchweg positiv aus, vor allem wurde von vielen Studierenden angemerkt, dass sie sich motivierter fühlten als mit dem Buch. Das ist auch ein wichtiges praktisches Ergebnis, da ein Ziel auch die Verbesserung des Selbstlernteils von *FLIP Englisch* mit Buch war. Dies wurde auch über andere gestellte Fragen zur Selbstlernphase bestätigt, für welche sich die Studierenden durch das neue Video ebenfalls motiviert fühlten. Etwas

schlechtere Bewertungen erhielten allerdings Fragen nach der ‚Motivation sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen‘ – dies kann aber auch damit zu tun haben, dass die Information für manche Studierende an diesem Punkt bereits ausreichend war.

Besonders interessant, vor allem für Hinweise auf nötige Veränderungen im Entwicklungsprozess der Videos, waren die Bewertungen zu den Gestaltungsmerkmalen. Allgemein wurde in verschiedenen Befragungen vor allem die Gestaltungsform positiv beurteilt, teilweise sogar sehr ausführlich in offeneren Fragestellungen. Weitere Vorteile waren laut den TeilnehmerInnen die Förderung von individualisiertem Lernen und daher wünschte sich ein Großteil der Studierenden mehr Erklärvideos für den Selbstlernteil von *FLIP Englisch* und gab an, Videos dieser Art auch in Zukunft weiter nutzen zu wollen. In Hinblick auf Länge, Geschwindigkeit, Sprechertext und dazugehörige Aufgabe wurden alle Punkte (auf einer Likert Skala von 1 bis 5) mit durchschnittlich über 4 Punkten positiv bewertet. Auch im Vergleich von Erklärvideo 1 und 2 waren die Unterschiede der Bewertungen nur gering und somit etwaige Änderungsmaßnahmen nicht nötig. In den vertiefenden Befragungen der Interviews wurden vor allem die nützlichen Visualisierungen häufig genannt, vor allem in Hinblick auf hilfreiche Darstellungen von unbekannten Vokabeln und abstrakten Begriffen oder Effekten von Humor und Emotionalität. Einzig die Unterstützung des Erklärvideos für die dazugehörige Aufgabe wurde vor allem bei Erklärvideo 1 vergleichsweise schlechter bewertet, was insbesondere daran lag, dass sich die Studierenden mehr konkrete Beispiele und detailliertere Erklärungen und Informationen zum Erstellen eines englischen Bewerbungsanschreibens oder zur Vorbereitung auf ein englisches Job Interview wünschten. Das heißt, gerade zur Aufgabenerledigung benötigte es spezifischere Informationen, die im Erklärvideo nicht vorzufinden waren. Wie dieses Problem von den Studierenden gelöst wurde bzw. welche Unterschiede bei verschiedenen Vorerfahrungen zu verzeichnen waren, wird aber noch in Kapitel 5.3 zusammenfassend besprochen. Es zeigt sich also, dass die eben in Kapitel 5.1 gezeigten Gestaltungsprinzipien von Erklärvideos auch über Evaluationen der NutzerInnen validiert werden konnten. Das ist ein erfreulicheres Ergebnis, wenngleich auch noch Lösungen für die nicht ausreichenden Informationen zur weiteren Optimierung zu finden sind.

In der Analyse der Behaltensleistungen und des Outputs zeigt sich vor allem, dass eher nicht-sprachliche Inhalte wiedergegeben und umgesetzt wurden. Als die

ausgewählten TeilnehmerInnen nach behaltenen Inhalten aus dem Erklärvideo gefragt wurden, wurden aber Passagen des Erklärvideos teils wörtlich zitiert. Die unterschiedlichen Vorerfahrungen schienen bei der limitierten Anzahl der TeilnehmerInnen keine Unterschiede für Behaltensleistung oder Qualität des Outputs zu machen. Allerdings ist festzuhalten, dass die Idee, für ein Erklärvideo zum Fremdsprachenlernen nicht nur *focus on form* Inhalte wie z.B. Grammatikregeln umzusetzen, sondern diese mit *focus on meaning* sowie nicht-sprachlichen Inhalten zu kombinieren, größtenteils aufgegangen sein könnte. Jedoch wären weitere Untersuchungen nötig, um die Vermittlung der Fremdsprache, z.B. durch noch mehr Übungsmöglichkeiten, weiter zu verbessern, da vermutet wird, dass eine einzige Übungsmöglichkeit (wie hier) für die Ausbildung von prozeduralem Sprachwissen nicht ausreichend war. Dennoch ist auch festzuhalten, dass auch Aspekte zu Grammatik oder Wortschatz in den Behaltensleistungen vorkamen, was auch ein Hinweis auf die Effektivität gewählter Umsetzungsformen der *noticing hypothesis* sein könnte.

Abschließend ist festzustellen, dass durch diese Studie eine Vielzahl an unterschiedlichen Erkenntnissen, sowohl zum Vorgehen des Erstellens eines Erklärvideos, als auch zum empirisch validierten Aussehen erbracht werden konnte. Es zeigte sich aber auch, vor allem im Hintergrund des Fokus' nicht nur auf Erklärvideos, sondern auch auf den Kontext des *Flipped Classroom*, dass eine Untersuchung des Selbstlernteils ebenfalls gewinnbringend sein würde. Die Ergebnisse dazu werden nun im folgenden Kapitel vorgestellt.

5.3 Nutzung und Bewertung des Selbstlernprozesses mit Erklärvideos

Forschungsfrage 3: Wie nutzen und bewerten Studierende des universitären Englisch Selbstlernkurses den Selbstlernprozess mit Erklärvideos?

Auch diese dritte und letzte Forschungsfrage beinhaltet zwei verschiedene Aspekte, nämlich die der Untersuchung des konkreten Vorgehens im Selbstlernteil der Studierenden und die dazugehörige Bewertung der Befragten. Diese beiden Teile sollen hier nun gemeinsam beantwortet werden.

Besonders für diese Ergebnisse war es wichtig im Voraus abzufragen, welche Vorerfahrungen die Studierenden bereits mit dem Medium und den Aufgabenstellungen hatten. Bezugnehmend auf die Erklärvideos hatte nur die Hälfte solche bereits genutzt, noch weniger Befragte verwendeten sie in der Vergangenheit zum Lernen. Mit der Übung oder tatsächlichen Umsetzung eines englischen Bewerbungsanschreibens oder englischen Job Interviews hatte ebenfalls ein kleinerer Teil der TeilnehmerInnen Erfahrungen: bei der ersten Befragung laut Angaben nur 3 von 8 ProbandInnen, bei der zweiten 2 von 9. Die demografische Verteilung der verschiedenen Kohorten war dabei gleichmäßig und die Studierenden gaben an, durchschnittlich etwa 9 Jahre lang bereits Englisch zu lernen, was für Studierende mit Sprachniveau B2/C1 nach *CEFR* so zu erwarten war. Die größtenteils fehlenden Vorerfahrungen waren für die weitere Untersuchung allerdings zuträglich, da damit die Effekte der Erklärvideos zum neuen Thema etwas konkreter festzumachen waren, als wenn bereits hohes Vorwissen auf diesem Gebiet bestünde.

Erster wichtiger Punkt war die Beantwortung der Frage bzw. Untersuchung der These zu einem der Vorteile des *Flipped Classroom* mit Erklärvideos, nämlich, dass diese zu Hause ‚so oft wie nötig‘ geschaut werden. Und tatsächlich, in der Untersuchung zeigte sich eine sehr gleichmäßige Verteilung der Angabe von 1x bis maximal 5x. Die Gründe dafür konnten über die Interviews festgehalten werden und waren z.B. freie Arbeits- und Zeiteinteilung, persönliche Präferenzen der Aufgabenerledigung und unterschiedliches Vorwissen. Die Studierenden machten dabei sehr differenzierte Angaben zum Vorgehen bzw. der Benutzung des Videos: Manche stoppten es um Notizen zu machen, manche spulten zurück, wenn sie ein Wort nicht verstanden haben und manche schauten das Video nur

einmal, weil die Inhalte für sie größtenteils aufgrund von Vorerfahrungen nicht neu waren. Das ist deshalb ein erfreuliches Ergebnis, weil es einen deutlichen Hinweis nicht nur auf (gesteigerte) Differenzierungsmöglichkeiten durch die neue Methode bietet, sondern auch auf ein hohes Maß von aktivem, autonomem Lernen zu erkennen war. Das zeigt sich vor allem an dem Punkt, als abgefragt wurde, ob die Studierenden auch andere Ressourcen neben dem Erklärvideo nutzten. Vor allem beim ersten Erklärvideo, in welchem die Informationslage für viele nicht ausreichte, suchten sich die Studierenden selbstständig weitere nötige Informationen zur Erledigung der Aufgabe (meist in anderen Internetquellen); und dies obwohl es dazu keinen weiteren Arbeitsauftrag gab oder zusätzliche Ressourcen seitens der Lehrkraft angegeben wurden. Das bedeutet, ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass die Funktion des Videos je nach Vorerfahrung und Vorwissen unterschiedlich sein kann: Als ein Impuls für weiteres aktives, autonomes Lernen und Recherchieren, als Wiederholung bei bekannten Inhalten oder als (einzige) Ressource. Allerdings wäre es hier auch wünschenswert (im Gegensatz zum hier erfolgten Vorgehen), dass Lehrkräfte *geprüfte* zusätzliche Inhalte zum Erklärvideo zur Verfügung stellen würden, falls die enthaltenen Informationen für manche LernerInnen nicht ausreichen. Denn es war ebenfalls zu verzeichnen, dass die Studierenden in der zusätzlichen Quellenwahl oft recht unreflektiert vorgingen, was bei der ungefilterten Vielfalt an Inhalten im Internet problematisch sein kann.

In den Antworten fanden sich zudem auch Vergleiche mit dem Buch, wobei von einigen Studierenden vermerkt wurde, dass sie eine gesteigerte (positive) ‚Passivität‘ bei der Erklärvideolektüre im Vergleich zum Buch wahrnahmen. Dies kann (wie ebenfalls angegeben) erst einmal zu einer angenehmen Abwechslung zur aktiven Arbeit im Buch führen, allerdings auch zu einem unkonzentrierten ‚Abdriften‘ wie von einer weiteren Befragten beschrieben. Solange das ‚passive Anschauen‘ aber mit ‚aktiver Aufgabenerledigung‘ verbunden wird, scheint allerdings ein mögliches Optimum gefunden zu sein.

Letztlich sind hier verschiedene Erkenntnisse festzuhalten: Die Untersuchung zeigte, dass ein hohes Maß an Individualisierung sowohl in Ansehen des Videos als auch in der Umsetzung der weiteren Tätigkeiten im Selbstlernteil zu verzeichnen sind. Dies ist vor allem wichtig, wenn man einen vorsichtigen Vergleich zum Lehrervortrag zieht: Derartige Differenzierungen, z.B. nach Vorwissen, sind hier praktisch nur sehr schwierig möglich. Somit erfüllt das Erklärvideo im *Flipped Classroom* viele verschiedene Funktionen gleichzeitig und

ist ein wichtiger Impuls für die Aktivierung weiteren autonomen Fremdsprachenlernens gewesen. Aufgrund der kleinen Teilnehmeranzahl und der völlig unterschiedlichen Erfahrungsberichte war es nicht möglich (aber auch nicht nötig) eine Typenbildung vorzunehmen. Dies wäre aber ein weiterer interessanter Ansatz für zukünftige Forschungsprojekte.

Auch wenn dies so keine konkrete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit war, kann also tendenziell als Ergebnis festgehalten werden, dass sich Erklärvideos im *Flipped Classroom* zum selbstständigen Fremdsprachenlernen eignen. Die direkten Effekte z.B. auf die sprachliche Kompetenz müssten aber noch in punktuelleren Studien vorgenommen werden (vgl. auch Kapitel 6.3). Dennoch konnte hier ein erster wichtiger Beitrag geleistet werden, ein (in dieser Kombination) nur wenig erforschtes Gebiet explorativ zu untersuchen und mögliche neue Forschungsansätze festzumachen. Die identifizierten theoretischen Merkmale und Funktionen von Erklärvideos und *Flipped Classroom* konnten zu großen Teilen empirisch validiert werden. Inwieweit diese *Design-Based Research* Ergebnisse *generalisierbar* sind, hat Kohnen in einer ähnlichen Forschungsarbeit wie folgt zusammengefasst:

„Die [...] Frage ist schwieriger zu beantworten, da viele Daten des DBR in der Regel in Relation zu den situativen Umständen betrachtet werden und damit eingeschränkte Transfermöglichkeiten bieten. Aber gerade hinsichtlich einer fachdidaktischen (Forschungs-)Perspektive sind „Lerntheorien mittleren Allgemeingheitsgrads (d.h. fachdidaktische Erkenntnisse)“ (Fischer 2005) wichtige Ergebnisse. Dadurch, dass im DBR die Situation möglichst vielfältig erfasst und beschrieben wird, bieten sich konkrete Transfer- und Anwendungsmöglichkeiten (z.B. für Lehrer), da die Bedingungen weitgehend bekannt sind.“

(Kohnen 2011: 46).

Inwieweit die Ergebnisse hier auf andere Kontexte übertragbar sind, wird noch in den Implikationen in Kapitel 6 diskutiert. Allerdings: Selbst, wenn die Ergebnisse nur vorsichtig oder teilweise übertragbar sind (und kein allgemeingültiger ‚Kriterienkatalog‘ sind), so hat diese Arbeit zumindest ein ganz klares Ergebnis: Drei theoretisch fundierte und empirisch untersuchte Erklärvideos zum Fremdsprachenlernen für weitere Verwendung in *FLIP Englisch* und für die Öffentlichkeit.

Weitere mögliche Einschränkungen der erfolgten Arbeit sollen aber nun noch ausführlich in einer kritischen Betrachtung genannt und diskutiert werden.

5.4 Weitere Diskussion der Ergebnisse und kritische Betrachtung

Um die Ergebnisse der Arbeit zusätzlich richtig einzuordnen, sollen diese nun noch nach Punkten der theoretischen Arbeit, dem methodischen Vorgehen in den empirischen Teilen und bzgl. generellen Problemen kritisch hinterfragt werden.

Zu den theoretischen Vorüberlegungen kann kritisierend angemerkt werden, dass diese Studie eine hohe Zahl an theoretischen Feldern herangezogen hat, die nicht in detaillierter Tiefe besprochen bzw. hergeleitet werden konnten. Dies liegt allerdings in der Natur des gewählten Vorgehens: Eine Limitierung auf wenige theoretische Felder (z.B. nur Zweitspracherwerb und autonomes Fremdsprachenlernen) würde zu viele Fragen für die ganzheitliche Erstellung des gewünschten Designprodukts offenlassen, z.B. nach allgemeinen Gestaltungskriterien oder dem Vorgehen bei der Erstellung einer ‚guten‘ Erklärung. Es wurde deshalb bestmöglich versucht, die Erkenntnisse der jeweiligen bereits stärker beforschten spezifischen Gebiete in der Essenz und in Hinblick auf Erkenntnisse zu Prinzipien, die später umgesetzt werden könnten, zu präsentieren. Des Weiteren fehlt im theoretischen Teil eine detailliertere Beschäftigung mit dem Präsenzteil des *Flipped Classroom*. Da der Fokus allerdings auf der Entwicklung von Erklärvideos für den Selbstlernteil lag, musste sich darauf beschränkt werden. Dieser Punkt wird aber später in Kapitel 6.3 noch als Forschungsdesiderat abgeleitet.

Im methodischen Vorgehen bzw. der Datenerhebung und –auswertung könnte die Kritik ähnlich ausfallen: Es wurde versucht, das neue Phänomen ‚Erklärvideos im *Flipped Classroom*‘ aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, wofür unterschiedlichste Erhebungsinstrumente genutzt wurden und mehrere Datenerhebungen erfolgten (auch im Sinne der *Design-Based Research* Prinzipien). Dies führte nicht nur zu einer leicht verkürzten Reflexion der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern führte, wie befürchtet, auch zu einer erheblichen Menge an Daten. Es wurde dennoch versucht, die Untersuchungsmethodik so ausführlich wie nötig zu begründen und die Daten trotz der Menge möglichst systematisch und zielgerichtet auszuwerten. Es muss festgehalten werden, dass die Datensammlung zwar wichtig für die Arbeit war, aber am Ende nur Mittel zum Zweck für das eigentliche Ziel der Entwicklung mehrerer Erklärvideos (anders als beispielsweise bei dedizierten Interviewstudien). Um dies ein Stück weit zu fokussieren, wurden daher auch auf eine dritte Datenerhebung zu Erklärvideo 3 verzichtet, deren Ergebnisse mit

Sicherheit interessant wären, aber an diesem Punkt nicht mehr zielführend waren, da danach keine weitere Erklärvideoentwicklung geplant war. Nichtsdestotrotz würde es sich nach dieser Erfahrung bei einem zukünftigen *Design-Based Research* Vorgehen lohnen, bzgl. der Datenpunkte noch fokussierter vorzugehen.

Zudem ist kritisch anzumerken, dass die Formulierung der Fragebögen und Interviewleitfäden (z.B. in Hinsicht auf Reihenfolge oder suggestive Frageformulierungen) zwischen den beiden Befragungen leicht angepasst wurden. Die Items sind zwar größtenteils die gleichen, allerdings sollten (quasi ebenfalls im Sinne des *Design-Based Research*) auch die gewonnenen Erfahrungen aus den Datenerhebungen direkt eingearbeitet werden. Das ist deshalb problematisch, weil somit die Vergleichbarkeit der Datenpunkte zu hinterfragen ist. Allerdings gingen die Fragebögen aus genannten Gründen sowieso an verschiedene Gruppen von TeilnehmerInnen, weshalb die Ergebnisse (auch aufgrund der Größe der Kohorten) wie erwähnt nur eingeschränkt vergleichbar sind und zudem Tendenzen für das Erkenntnisinteresse dieser Studie ausreichend sind.

Des Weiteren ist zu diskutieren, ob es sinnvoller ist, die ausgewählten TeilnehmerInnen für die Interviews (wie hier) zufällig und somit so objektiv wie möglich auszuwählen, oder ob es sich gelohnt hätte, FragebogenteilnehmerInnen (z.B. mit besonders interessanten, besonders positiven oder negativen Antworten) gezielt auszuwählen. Hier steht Objektivität in Konflikt zu genauerem Erkenntnisinteresse – daher wäre eventuell eine Mischform sinnvoll gewesen und soll bei zukünftigen Studien ggf. so berücksichtigt werden.

Ein weiterer problematischer Punkt ist, dass keine gezielte Überprüfung von direktem ‚Lernerfolg‘ durchgeführt wurde. Gemeint sind (vor allem in der anglo-amerikanischen Forschung) *pre/post-tests*, welche den Wissensstand *vor* dem Nutzen einer (neuen) Methode messen und *danach*. Leider wird dies vom Verfasser in Hinblick auf eine nicht-experimentelle Untersuchung (vgl. die Diskussion dazu in Kapitel 3.1) als herausfordernd gesehen. Solche Tests können oftmals nur unter Laborbedingungen wirkliche Messgenauigkeit gewährleisten, was wiederum nicht der praktischen Realität entspricht. Des Weiteren ist ‚Lernerfolg‘ im Fremdsprachenlernen ungleich schwieriger zu ‚messen‘ als z.B. beim Lernen von faktischen Inhalten aus Sachfächern. Daher wurde dies für die vorliegende Arbeit verworfen und es wurden kritisch betrachtete Ergebnisse dazu

nur indirekt erhoben, z.B. mit der Analyse des Sprachoutputs. Sollte sich eine wissenschaftlich etablierte Methode finden, die den Lernerfolg auch unter realistischen Bedingungen messen kann, sei für weitere Forschungsvorhaben aber nichts dagegen einzuwenden.

Des Weiteren ist in der Betrachtung des Vorgehens ein gewisser *Priming Effekt*, hervorgerufen durch die Aufgabe, zu beachten. Aus didaktischen Gründen wurde in der E-Mail mit Erklärvideo-Link und Aufgabe der Hinweis formuliert „Ihr könnt das Video so oft wiederholen, bis ihr das Gefühl habt, alle Inhalte verstanden zu haben“. Dies könnte zu zusätzlichen Wiederholungen der Videos geführt haben, was aber nicht problematisch ist, da aufgrund der didaktischen Sinnhaftigkeit dieser Aufgabenstellung somit auch wieder eher ein ‚reales‘ statt ein ‚objektives‘ Ergebnis geliefert wird. Darüber hinaus sind die Angaben zur Bewertung und vor allem zum Vorgehen auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass TeilnehmerInnen eines *freiwilligen Englisch Selbstlernkurses* diese Antworten gegeben haben. Das bedeutet, es ist zu vermuten, dass dieser Kurs nicht nur per se intrinsisch motivierte (weil freiwillig teilnehmende) ProbandInnen beherbergt, sondern auch solche, die selbstgesteuertes Lernen eher präferieren (sonst hätten sie vermutlich einen ‚normalen‘ Englischkurs mit Klassenverbund und Präsenzveranstaltungen gewählt). Interessant wäre also auch die Teilnahme von Studierenden gewesen, welche sich nicht explizit im Voraus für den Kurs entschieden haben und eventuelle Erkenntnisse zu anderen Lerntypen hervorgebracht hätten.

Außerdem sind die Ergebnisse auch in Hinblick auf soziale Erwünschtheit zu hinterfragen, da (wie bereits in Kapitel 3.2.1) diskutiert, der Forscher auch gleichzeitig die Lehrkraft war. Allerdings standen die gegebenen Antworten und der Sprachoutput an keinem Zeitpunkt in Zusammenhang mit Bewertungen, die z.B. in die Kursnote einfließen. Auch hier lohnte sich die oben bereits genannte objektive Auswahl der TeilnehmerInnen: Sie wussten im Voraus nicht, dass sie gezielt über Interviews befragt werden würden und ihre Hausaufgabe analysiert werden würde (wurden aber selbstverständlich um die Zustimmung gebeten). Darüber hinaus sind Ergebnisse vor allem in Bezug auf ‚Motivation‘ über die Art der Befragung nicht direkt abzuleiten: Die persönliche Angabe, dass ein TeilnehmerIn motiviert war, bedeutet nicht unbedingt, dass dies auch wirklich (nach bestimmten Kriterien) der Fall war. Ein wichtiger erster Hinweis ist es aber dennoch. Des Weiteren sind Ergebnisse gerade in Bezug auf Motivation kritisch

bzgl. des sogenannten *Neuigkeitseffekts* zu betrachten, welchen Kerres wie folgt definiert:

„Das Lernen mit digitalen Medien macht Spaß und trägt zu einer Intensivierung von Lernaktivitäten bei. Dieser motivationale Effekt kann sich zunächst auf die neue Technik selbst beziehen, dann ist allerdings mit einem so genannten Neuigkeitseffekt zu rechnen, der sich relativ schnell abnützt und den zusätzlichen Aufwand für die Einführung neuer Medien in der Regel nicht gerechtfertigt.“

(Kerres 2003: 3). Dem kann aber so nur bedingt zugestimmt werden, da dies Untersuchungen zu jeglichen Arten von neuen Methoden oder Medien einschränken würde. Wenn überhaupt, ließe sich dies auch nur über eine Longitudinalstudie überprüfen.

Abschließend ist zu fragen, ob die wissenschaftlichen Prinzipien von Wang/Hannafin zu *Design-Based Research* (vgl. Kapitel 3.1) auch in dieser Studie eingehalten werden konnten. Dies kann erfreulicherweise in allen Punkten bejaht werden: Das Design hat versucht, die bestehende Forschung zu unterstützen und praktische Ziele für die Theorieentwicklung zu setzen, das Vorhaben wurde in einer repräsentativen, realen Umgebung umgesetzt, wobei eng mit den TeilnehmerInnen kollaboriert wurde. Es erfolgte eine systematische Nutzung von unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden (Dokumentationen, Interviews, Umfragen, Dokumentanalysen) und die Datenanalyse wurde kontinuierlich und retrospektiv durchgeführt. Lediglich die Designs wurden nur minimal (d.h. nicht in Hinblick auf größere Gestaltungsänderungen, sondern ‚nur‘ zu Inhalten) verbessert. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse aus einem *Design-Based Research* Vorgehen wurde bereits im vorherigen Kapitel 5.3 diskutiert bzw. wurde der hier vorliegende Kontext einschränkend genannt.

Kritisch könnte außerdem die Zusammenarbeit mit einem Unternehmen (hier: *simpleshow*) in einer wissenschaftlichen Arbeit gesehen werden. Es sei hier deshalb noch einmal ausdrücklich angemerkt, dass die Forschungs- und Konzeptarbeit ausschließlich beim Verfasser lag und lediglich hilfreiche Hinweise und Umsetzungen technischer Natur (für die Produktion der Videos) von der *simpleshow* übernommen wurden. Des Weiteren erfolgte keine Bezahlung oder sonstige Unterstützung seitens des Unternehmens – es wurden für den Forschungszweck lediglich Kompetenzen vereint (Erklärvideoexpertise auf der einen Seite, Forschungsexpertise zum Fremdsprachenlernen auf der anderen

Seite), um die Frage zu beantworten, wie bekannte Erklärvideoformate auch zum Fremdsprachenlernen aussehen und eingesetzt werden könnten.

Grundsätzlich lautet eine häufige Kritik des Konzepts *Flipped Classroom* mit Erklärvideos (und bezieht sich somit auch auf die Ergebnisse dieser Arbeit), dass diese nur eine neue Form von altem *transmissive teaching* seien und somit, nach generellen Bestrebungen von weniger lehrerzentriertem Lernen, eine Art ‚Rückkehr zum Frontalunterricht mit neuen Medien‘ seien. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass dies nicht der Fall ist, da diese Methode ein hohes Maß an eigenständigem, aktiven und differenziertem Lernen bieten kann. Auch die Kritik ‚Während des Lehrervortrags können Fragen gestellt werden, während eines Videos nicht‘ ist nur bedingt berechtigt, da unter Erklärvideos z.B. einfache Feedbackformulare für bestehende Fragen zu den Inhalten eingerichtet werden können (oder nach erfolgter Videolektüre per E-Mail an die Lehrkraft gesendet werden). Dies stellt damit sogar einen Vorteil dar, da nicht nur theoretisch alle SchülerInnen oder StudentInnen zu Wort kommen können (im Unterricht praktisch oft nicht möglich), sondern die Präsenzphase durch die/den LehrerIn so noch gezielter in Hinblick auf problematische Punkte vorbereitet werden kann.

Als letzter Punkt soll diskutiert werden, ob es sinnvoll gewesen wäre, das ‚neue Medium‘ Erklärvideo mit ‚alten Medien‘ (wie z.B. dem Buch) direkt zu vergleichen. Muller fügt dazu an, dass es sich nicht lohne, verschiedene Medien miteinander zu vergleichen, da sie erstens jeweils andere Vor- und Nachteile haben und ‚didaktische Mehrwerte‘ bzw. Unterschiede in Bezug auf Lernzuwachs in vergangener Forschung oftmals nicht messbar waren, da Lernen, egal mit welchem Medium, immer gleichbleibt. Er argumentiert, dass Medien nur die Vehikel sind, die die Instruktion liefern und somit nicht direkt den Lernerfolg verbessern - genauso wenig wie im übertragenen Sinne ein Lieferwagen eines Supermarkts unsere Ernährung verändere. Jedes Medium habe bestimmte ‚Fähigkeiten‘, welche bestimmte Lernerfahrungen ermöglichen (vgl. Muller 2008: 7–8). Dem kann nur zugestimmt werden – es ist also nicht die Frage, was der didaktische *Mehrwert* von Erklärvideos ist, sondern was der didaktische *Wert*, d.h. für welche Zwecke sie gut geeignet sind (und ggf. für welche nicht). Diese Frage konnte diese Arbeit, auch nach kritischer Betrachtung in diesem Kapitel, beantworten. Welche weiteren Erkenntnisse sich jetzt und in Zukunft aus diesen Ergebnissen bilden können, wird nun noch abschließend im Kapitel zu den Implikationen diskutiert.

6 Implikationen

Die Ergebnisse aus Kapitel 5 sollen nun im abschließenden Kapitel 6 weitergedacht werden. Dazu werden allgemeine Implikationen zu den Ergebnissen dieser Arbeit gebildet, konkrete Tools für die Erstellung von eigenen Erklärvideos in der Praxis vorgestellt und Forschungsdesiderate aus den Ergebnissen dieser Studie abgeleitet. Abgerundet werden die Implikationen durch einen Ausblick in Kapitel 6.4.

6.1 Allgemeine Implikationen

Wenn also ein/e EnglischlehrerIn sowohl überlegen würde, den Unterricht zumindest versuchsweise nach *Flipped Classroom* Prinzip umzustellen und dann auch noch mit dem Gedanken spielen würde, Erklärvideos in der Selbstlernphase einzusetzen: Was müsste sie/er dann für das Gelingen beachten und welches Potential hätte diese Umstellung? Zunächst muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser Arbeit auf einem *Flipped Classroom* Konzept für Studierende einer Universität beruhen. Das heißt, der Kontext ist möglicherweise ein anderer, allerdings könnten dann eventuelle neu auftretende Probleme eher pädagogischer statt didaktischer Natur sein und in erster Linie nichts mit dem neuen Konzept, sondern mit generellen Grundvoraussetzungen (wie auch bei anderen Methoden) zu tun haben. Das bedeutet, wenn LehrerInnen beispielsweise Bedenken äußern wie: „Aber was, wenn einige SchülerInnen das Video im Voraus nicht schauen?“, dann ist dies sicherlich ein berechtigter Einwand, allerdings gilt dies analog auch für nicht erledigte Hausaufgaben, z.B. aus Gründen generell fehlender Motivation. Wie mit jeder neuen Methodik lohnt es sich also, diese zumindest auszuprobieren, auch auf die Gefahr hin, dass gewisse Neuerungen nicht auf Anhieb gelingen oder auf sofortige Begeisterung der SchülerInnen stoßen. Wie mit jeder anderen Unterrichtsmethode auch, liegt (ähnlich wie bei den Prinzipien von *Design-Based Research* im Übrigen) die Kunst im wiederholten Ausprobieren und Anpassen – und in der Erfahrung festzustellen, für welche Gelegenheiten *Flipped Classroom* mit Erklärvideos eine passende Methode ist – und für welche nicht. Ansprüche auf sofortiges und vollständiges ‚Flippen‘ von *allen* Unterrichtseinheiten oder Transfer von *allen* Lehrervorträgen in Erklärvideos ist genauso wenig sinnvoll wie monotone tägliche Arbeit mit dem Lehrbuch. Unterricht lebt von seiner Methodenvielfalt, die verschiedenen Lerntypen zu Gute kommen können. Gleichwohl soll *Flipped*

Classroom aber Tendenzen geben, in welche Richtung sich Unterricht generell entwickeln könnte: Hin zu mehr kreativem, aktivem, selbstständigen, problemlösenden Lernen zu den ‚richtigen‘ Zeiten und an den ‚richtigen‘ Orten. Falls Lehrkräfte vorhaben, die Methodik konkret auszuprobieren, sei vor allem das ‚Standardwerk‘ des *Flipped Classroom* von Bergman/Sams „Flip your classroom: Reach every student in every class every day“ empfohlen, welches viele fundierte und praktische Tipps zu konkreten Umsetzungsszenarien bietet. Sie fassen den Rat für potentielle *Flipped Classroom* Vorhaben im gleichen o.g. Sinne zusammen:

„Before you jump into video production, carefully consider whether or not a video is the appropriate instructional tool for the desired educational outcome. If a video is appropriate, then proceed with planning one. If a video is not appropriate, then do not make one just for the sake of making a video. Doing so would be a disservice to your students and would be a prime example of ‘technology for technology’s sake.’ Only employ the technology if it is an appropriate tool for the task at hand. Use your professional judgment, ask your peers and mentors, and even ask your students.“

(Bergmann/Sams 2012: 35–36).

Außerdem ist fraglich, ob die in den theoretischen Überlegungen der Arbeit genannten Vor- und Nachteile von *Flipped Classroom* mit Erklärvideos auch für die vorliegende Studie galten und welche Implikationen dazu für die Praxis abzuleiten sind. Die Vorteile lauteten u.a., dass die SchülerInnen besser vorbereitet zum Unterricht erscheinen, mehr Zeit im Unterricht für die ‚richtigen‘ Aktivitäten haben und die gesteigerte Selbstlernzeit Vorteile mit sich bringt wie Schülerzentrierung und Arbeit in eigener Geschwindigkeit bzw. mehr Kontrolle über das eigene Lernen (vgl. Kapitel 2.1.2). Die ersten beiden Punkte sind nach den Erkenntnissen dieser Arbeit nach wie vor nur zu vermuten, da keine Vergleichspunkte zu ‚traditionellem‘ Unterricht vorlagen, allerdings ist durchaus festzuhalten, dass die 45 Minuten *Sessions* von *FLIP Englisch* aus subjektiver Erfahrung des Verfassers tatsächlich sehr effektiv für Feedback, Zusammenarbeit und Sprechen genutzt werden können. Die Vorteile zum Selbstlernen sind definitiv zu bestätigen – sowohl aus theoretischer Sicht, als auch durch die Beobachtung und Bewertung des Vorgehens der Studierenden. Aber haben sich auch die Nachteile bewahrheitet? Diese wurden u.a. identifiziert mit technischen und pädagogischen Herausforderungen für die Lehrkraft, persönlichen Präferenzen der LernerInnen auf andere Medien und Ängsten, dass die Videos

nicht angesehen werden und wenn, die LernerInnen *noch* mehr Zeit vor dem Bildschirm verbringen. Zu den Schwierigkeiten für die Lehrkraft sei aus eigener Erfahrung festzuhalten, dass sich die Methode und die Erklärvideoerstellung als eine effektive und sinnvolle Tätigkeit gezeigt hat, deren Einsatz sich lohnt. Welche Schwierigkeiten technischer Natur aber auftreten können, wird im folgenden Kapitel noch gezeigt. Die Ängste auf Seiten der SchülerInnen bzw. StudentInnen haben sich nicht bewahrheitet: Die TeilnehmerInnen gaben zumindest nicht an, dass sie es nicht geschaut haben (mit der Einschränkung von bereits genannter sozialer Erwünschtheit der Antworten), aber zumindest kann festgehalten werden, dass die zufällig ausgewählten 17 InterviewpartnerInnen nicht unvorbereitet erschienen, was sehr positiv ist. Befürchtungen von gesteigertem Medienkonsum sind kritisch zu sehen: Wir leben in einer immer digitaleren Welt, die mit Sicherheit neue Gepflogenheiten und Gewohnheiten mit sich bringt, aber solche Bedenken gab es wohl auch schon beim Aufkommen von TV-Geräten in privaten Haushalten, die sich ebenfalls nicht wirklich als negativer Einfluss bestätigen konnten. Darüber hinaus ist anzumerken, dass ein weiterer wichtiger Vorteil von *Flipped Classroom* eher der *geringe* Bedarf technischer Voraussetzungen ist – da die Videos zu Hause (z.B. auf vorhandenem PC oder Smartphone) angesehen werden, sind keine kostspieligen und wartungsintensiven technischen Anschaffungen für Bildungseinrichtungen nötig, wie z.B. Klassensätze von Tablet-PCs o.ä. Die Phase im Unterricht kann zudem völlig ohne technische Unterstützung auskommen (muss aber nicht).

Ein Gedanke, der aufgrund der Zielstellung der vorliegenden Arbeit allerdings noch gar nicht zum Tragen kam, ist der Folgende: Was wäre, wenn nicht (nur) die Lehrkraft die Erklärvideos zur Vorbereitung der SchülerInnen/StudentInnen erstellt, sondern (auch) die SchülerInnen/StudentInnen selbst? Dies würde möglicherweise noch eine ganz neue Dimension der individuellen Kompetenzentwicklung eröffnen: Somit könnten die Erklärvideos nicht nur zum autonomen Lernen genutzt werden, sondern bei Produktion auch Fähigkeiten wie Komplexitätsreduktion, ‚gute‘ Präsentation, Visualisierung von (Fremd)sprache entwickeln bzw. in einer Form von ‚Lernen durch Lehren‘ genutzt werden. Für weitere Forschungen oder auch praktische Umsetzungen ist dies ein durchaus spannender Gedanke, für den diese Studie aber dennoch Grundlagen schaffen konnte, da z.B. die Prinzipien der Erklärvideoerstellung für LehrerInnen wie SchülerInnen gleich gelten.

Ein weiteres Einsatzgebiet der Erklärvideos zu den Genannten aus dieser Arbeit wäre: Statt es verpflichtend als Vorbereitung für die Unterrichtsphase einzusetzen, könnten erstellte Videos der Lehrkraft auch *zusätzliche* Ressourcen darstellen. Gibt es in einer Klasse z.B. nur wenige SchülerInnen, die sich noch nie mit dem Thema ‚Wie schreibe ich einen Lebenslauf auf Englisch‘ befasst haben, können diese Erklärvideos auch ganz punktuell, z.B. auf Lernplattformen, eingesetzt und zusätzlich genutzt werden. Der Vorteil ist dabei auch, dass ‚gute‘ Erklärvideos bei gleichbleibenden Inhalten auch bedenkenlos wiederverwendet werden können und nicht jedes Mal neu erstellt werden müssen. Das heißt, die eventuell leicht gesteigerte Vorbereitungszeit zahlt sich irgendwann aus. Lehrervorträge werden jedes Mal aufs Neue gehalten und können z.B. auch einmal ‚nicht gelingen‘. Ein gutes Erklärvideo kann so lange verbessert werden, bis es aus Sicht der Lehrkraft ‚perfekt gelungen‘ ist. Noch besser wäre allerdings auch (falls gewünscht und rechtlich in Ordnung) das zu Gute kommen der Videos nicht nur für einen bestimmten kleinen Kreis, sondern für die Öffentlichkeit. Unter dem Stichwort *Open Educational Resources* (OER) wird dabei seit Jahren versucht, Bildungsinhalte fernab von restriktiven Verlagen quasi zu liberalisieren. Auch diese Arbeit hat dazu einen Beitrag geleistet, da, wie bereits erwähnt, alle drei Erklärvideos unter *Creative Commons* Lizenz frei wiederverwendbar sind. Die *simpleshow* hat dazu zeitgleich zum Erstellungszeitraum dieser Arbeit die sogenannte *simpleshow foundation*³⁶ gegründet, welche auf ihrem kostenlosen *YouTube* Kanal verschiedene Experten unterschiedlichste Themen erklären lässt.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit zu Gestaltungsprinzipien und Vorgehensweisen für die Erstellung von Erklärvideos sind, wie bereits angemerkt, keineswegs abgeschlossen. Dies sieht auch Wolf so, welcher diese als „[...] Methode für den niedrigschwelligen Einstieg in die filmische Gestaltung“ (Wolf 2015: 128) bezeichnet und ebenfalls versucht hat, die Erstellung von Erklärvideos nach verschiedenen Schritten zu formalisieren. Dazu ist festzuhalten, dass diese Schritte dem Vorgehen der vorliegenden Arbeit sehr ähnlich sind (z.B. in Bezug auf Auswahl des Themas und vorbereitende Gedanken (vgl. ebd.)). Allerdings lag die Studie von Wolf zum Erstellungszeitpunkt der Erklärvideos noch nicht vor und ist (wie so oft) auch nur allgemein mediendidaktisch reflektiert und nicht im Kontext des Fremdsprachenlernens wie hier. Allerdings sieht Wolf das Ziel von Erklärvideos in der Förderung einer „audio-visuellen Literalität“ des Erklärens

³⁶ vgl. <http://simpleshow-foundation.org> (letzte Überprüfung: 10.01.2018)

(u.a. unter Berufung gleicher *dual coding* Theorien wie in dieser Arbeit), was ebenfalls begrüßt werden kann (vgl. ebd.: 129).

Zum Abschluss sei noch auf die am häufigsten genannten Bedenken (und ggf. Vorteile und Chancen) von *Flipped Classroom* hingewiesen. Diese werden u.a. sehr gut von Correa zusammengefasst, wobei einige ihrer genannten möglichen Nachteile bereits oben aufgeführt und von ihr ähnlich relativiert wurden (vgl. Correa 2015: 122–123). Zusätzlich nennt sie aber auch noch Bedenken wie: LehrerInnen könnten das Gefühl haben, dass sie durch Erklärvideos überflüssig gemacht werden (vgl. ebd.). Dies relativiert sie völlig richtig unter dem Einwand, dass LehrerInnen sehr wohl noch nötig sind; sogar mehr als je zuvor nur mit anderen Tätigkeiten bzw. Rollen im Unterricht. Neben anderen Vorteilen (wie z.B. Arbeiten in eigener Geschwindigkeit), die in dieser Arbeit ebenfalls bestätigt wurden, nennt sie aber auch noch ein weiteres wichtiges Ziel für den Fremdsprachenunterricht, welches bereits genannt und auch umgesetzt werden konnte, nun aber noch einmal ausführlich dargestellt werden soll:

„The main objective of learning is not memorizing, or even understanding at the *verbal* level (being able to verbalize an understanding). Instead, [...] the main objective should be to understand at the *performative level* (putting it to empowered use). In the case of language learning, this translates as the need for students to use the language in a meaningful way, which goes beyond a banking model where the emphasis is on memorizing paradigms or understanding how grammatical structure works (even though these might be a necessary foundation to acquire the desired functioning knowledge). The flipped classroom gives the students the opportunity to deal with declarative knowledge at home and acquire the functioning knowledge in class through practice and *active learning*.“

(ebd.: 120). Gerade in Hinblick auf das übergeordnete Ziel des *Fremdsprachenlernens* im *Flipped Classroom* mit Erklärvideos ist es positiv zu sehen, dass diese wichtige Implikation bzw. dieses wichtige Ziel auch in den hier vorliegenden Untersuchungen beachtet werden konnte und somit die Hoffnung besteht, dass dieser Gedanke auch in zukünftigen praktischen Umsetzungen fruchtbar in die Tat umgesetzt werden kann. Wie Erklärvideos dafür praktisch erstellt werden können, wird nun im folgenden Kapitel gezeigt.

6.2 Tools für die Erstellung von Erklärvideos

Eine bereits in Kapitel 5.4 genannte Kritik dieser Arbeit könnte sein, dass Lehrkräfte in der Regel keine Kooperation mit einem großen Erklärvideohersteller wie der *simpleshow* haben und somit die Erkenntnisse dieser Arbeit nicht in die eigene Praxis umgesetzt werden können. Diese Bedenken sind berechtigt, jedoch ist erfreulich zu vermerken, dass im Laufe der Erstellung dieser Arbeit eine Vielzahl an (Online) Softwares zur Erstellung von Erklärvideos auf den Markt kamen, was wohl auch für die steigende Popularität des Mediums spricht. Da dieser Markt in ständiger Bewegung ist und somit beinahe monatlich neue Tools erscheinen (und auch wieder verschwinden), ist es wenig sinnvoll hier eine große Übersicht von Softwares mit Funktionalitäten und möglichen Vor- und Nachteilen zu erstellen. Als aktuell populärste Anbieter für die einfache Erstellung von Erklärvideos in der Art dieser Arbeit können aber u.a. *PowToon*³⁷, *Animaker*³⁸ und *Bitable*³⁹ genannt werden. Meist sind diese Angebote kostenlos bzw. bieten gegen Bezahlung weitere Funktionalitäten. Wichtig bei der Auswahl ist dabei aber vor allem die genannte einfache Bedienung: Aufgabe der Lehrkraft muss es sein, so viel Zeit wie möglich mit der Umsetzung der didaktischen Inhalte und Ziele zu verbringen – und nicht mit technischen Spielereien und Problemen. Ein Tool, welches versucht, genau dies in die Tat umzusetzen und gleichzeitig die Möglichkeit bietet, Erklärvideos im gleichen Stil wie in der vorliegenden Arbeit auch ohne Produzenten im Hintergrund zu erstellen, ist *mysimpleshow*⁴⁰. Aufgrund der Ähnlichkeit zu den hier verwendeten Videos (u.a. gleiche Bilder und Animationen) soll auf dieses daher kurz näher eingegangen werden.

Die Software bildet den genannten Vorgehensprozess dieser Arbeit Schritt-für-Schritt ab und gibt zudem didaktische Hilfestellungen. Nach Erstellung eines (kostenlosen) Kontos kann man zunächst eine thematische Vorlage wählen, welche der/m ErstellerIn Orientierung beim Verfassen des Sprechertexts geben soll (z.B. „Erkläre ein historisches Ereignis“ oder „Interpretiere ein Buch oder Film“). Im nächsten Schritt sieht man die einzelnen Frames mit Beispieltexten aus der gewählten Vorlage. In diese Frames kann man den gewünschten

³⁷ vgl. <https://www.powtoon.com>

³⁸ vgl. <https://www.animaker.de>

³⁹ vgl. <https://biteable.com>

⁴⁰ vgl. <http://www.mysimpleshow.com>

(letzte Überprüfungen: 02.01.2018).

Sprechertext einzeln eingeben. Interessanterweise limitiert das Tool die Texteingabe auf eine bestimmte Anzahl von Zeichen, ‚zwingt‘ den Nutzer somit also automatisch zur Reduktion. Ist man mit dem Text zufrieden, kommt es zum nächsten, besonderen Schritt: Ein Computeralgorithmus identifiziert automatisch die ‚wichtigsten‘ Wörter (vgl. dazu die beschriebenen identifizierten Vorgehensschritte in Kapitel 5.2) und sucht ebenfalls automatisch die passenden Visualisierungen zu den Wörtern. Die Erfolgsrate ist verblüffend hoch und spart somit eine Menge Zeit und Arbeit. Selbstverständlich können die identifizierten Wörter und die dazugehörigen Visualisierungen auch individuell geändert oder erweitert werden. Dieser Schritt soll in folgendem Screenshot zu besserem Verständnis dargestellt werden⁴¹:

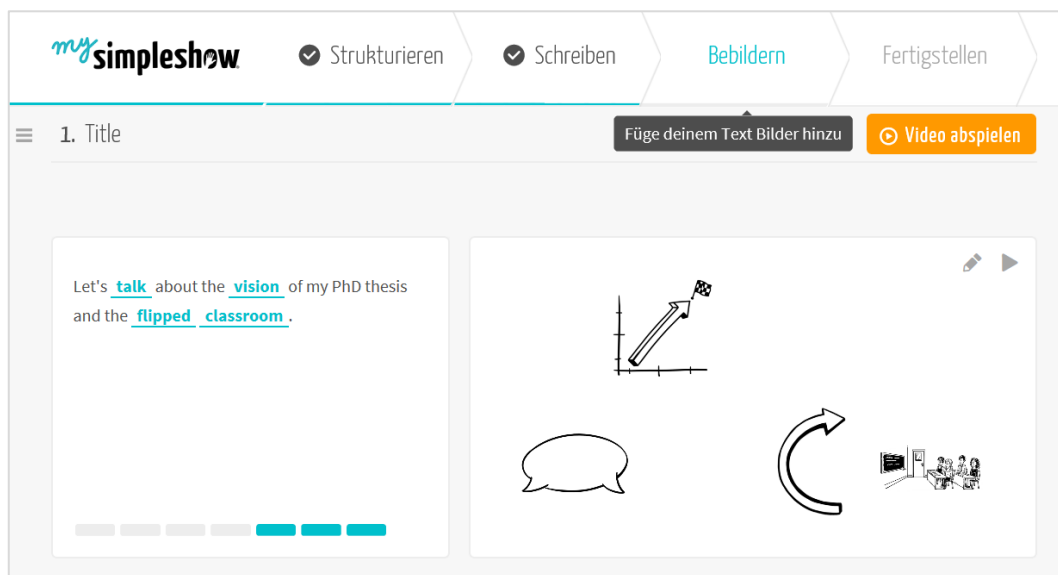


Abbildung 55 - Erstellung und Bebilderung eines Erklärvideos mit mysimpleshow

Wichtig ist dabei auch anzumerken, dass nicht nur auf eine große interne Bilderdatenbank zugegriffen werden kann (und somit lästige Recherchen von inkonsistenten und möglicherweise urheberrechtlich geschützten Bildern entfallen), sondern auch eigene Bilder oder Text eingesetzt werden kann. Ist die/der ErstellerIn auch mit diesen Ergebnissen (inkl. gewünschter Anordnung) zufrieden, fehlt nur noch das Einsprechen des Sprechertexts. Dies kann ebenfalls vollautomatisch durch eine Computerstimme erfolgen oder mittels einer Art ‚Karaoke Modus‘. Hier wird mit der Anzeige des richtigen Timings der Sprechertext Frame für Frame über ein Mikrofon selbst eingesprochen. Die Produktion bzw. das *Rendern* des Videos erfolgt ebenfalls in der Software und

⁴¹ Quelle: <http://www.mysimpleshow.com> (letzte Überprüfung: 03.01.2018).

somit wird der Text über die Tonspur und die Visualisierungen mittels animierten Händen perfekt synchron nach Reihenfolge aufgelegt und somit erklärt. Mit nur wenigen Klicks kann das Erklärvideo dann auf Videoplattformen wie *YouTube* geteilt oder heruntergeladen und kostenlos genutzt werden.

Das bedeutet, dass einer eigenen Umsetzung der hier gewonnenen Erkenntnisse und identifizierten Schritte nichts im Wege steht – im Gegenteil, viele Produktionsschritte werden sogar noch zusätzlich vereinfacht. Die Software ist dabei sehr intuitiv zu bedienen und die nötigen Schritte im Vorgehen werden ebenfalls per Erklärvideo erläutert. Somit ist dies ein sehr gutes Beispiel einer Software für den Bildungsbereich, die sich bemüht, das *Technische* soweit wie möglich in den Hintergrund zu rücken und der Lehrkraft somit die Möglichkeit gibt, sich auf die Inhalte zu konzentrieren – leider oft keine Selbstverständlichkeit. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass nicht alle Funktionalitäten kostenfrei verfügbar sind und die Art der Videos mitunter zu einschränkend für bestimmte Umsetzungsszenarien sowohl inhaltlich als auch vor allem gestalterisch ist.

Nach diesen Einblicken in praktische Implikationen soll im folgenden Kapitel aber auch gezeigt werden, welche Ansatzpunkte diese Arbeit für weitere Forschung mitbringt.

6.3 Forschungsdesiderate

Das Vorgehen und die Erkenntnisse dieser Arbeit warfen eine Vielzahl von neuen Forschungsansätzen bzw. –desideraten auf. Diese sollen hier gesammelt und kurz kommentiert werden.

Theoretische und vertiefende empirische retrospektive Betrachtung einzelner Aspekte von Erklärvideos und *Flipped Classroom* zum Fremdsprachenlernen

Diese Studie entschied sich aus genannten Gründen der Schöpfung und der realen Implementierung für ein Vorgehen nach *Design-Based Research* Methodik und lehnte somit ein (übliches) Vorgehen nach *predictive research* ab. Das bedeutet aber nicht, dass derartige Untersuchungen im Nachhinein nicht trotzdem sinnvoll wären. Das heißt, dass z.B. Fragen beantwortet werden könnten wie ‚Kann man Aussprache mit Erklärvideos im Fremdsprachkontext vermitteln?‘, ‚Wie *funktioniert* optimaler Zweitspracherwerb mit Erklärvideos konkret?‘ oder ‚Welche Einflüsse hat ein Erklärvideo auf das *mental lexicon*, vor allem in Verbindung mit den genutzten Visualisierungen?‘. Zudem könnten auch gewählte Theoriepunkte weiter vertieft werden, z.B. der weiteren Untersuchung von ‚gutem Erklären zum Fremdsprachenlernen‘ (wird aktuell an der Universität Regensburg beforscht).

Darüber hinaus konnten, wie erwähnt, die einzelnen theoretischen Gebiete nur kurz zur Identifizierung der Prinzipien untersucht werden. Wünschenswert wäre auch hier eine punktuell vertiefende theoretische Betrachtung, z.B. in Hinblick auf Aspekte des vorliegenden *Distance Learning* (vgl. White 2017) oder *Technology for Task-Based Language Teaching* (vgl. González-Lloret 2017) in Bezug auf den *Flipped Classroom*.

Durchführung weiterer quantitativer Studien mit höherer Teilnehmerzahl

Aufgrund der qualitativen Natur dieser Arbeit konnten keine Validierungen von Aussagen auch außerhalb des gewählten Kontexts geleistet werden. Wünschenswert wären daher empirische Bestätigungen z.B. von Gestaltungsmerkmalen von Erklärvideos oder bestimmte Vorgehensweisen im *Flipped Classroom* in einer größer angelegten Studie mit mehr TeilnehmerInnen. Nichtsdestotrotz wird für den ersten explorativen Erkenntnisgewinn das gewählte *mixed methods* Forschungsdesign als sinnvoll angesehen.

Weitere gezielte *Design-Based Research* Versuche zur Verifikation bestimmter Gestaltungsmerkmale

Es ist nicht ausgeschlossen, dass mit dem Untersuchungsgegenstand in Zukunft auch weitere designbasierte Versuche unternommen werden. Wie im Vorgehen reflektiert, war die größte veränderte Variable die des Inhalts. Interessant wären aber auch Untersuchungen von Erklärvideos (erneut unter realen Bedingungen und *Flipped Classroom* Kontext) z.B. von unterschiedlichen Längen oder Informationsgehalten der Videos, gerade weil dies einer der größten Kritik- und Diskussionspunkte in den Ergebnissen war. Die Frage könnte also beispielsweise lauten, was die optimale Länge von Erklärvideos für eine bestimmte Zielgruppe oder für bestimmte Inhalte ist, wenngleich eine 100% Lösung vermutlich nicht gefunden werden kann, da wie in dieser Arbeit gezeigt, die persönlichen Stile, Präferenzen und Vorerfahrungen der LernerInnen in der Regel einfach zu unterschiedlich sind.

Vertiefende Untersuchung der Präsenzphase und des Outputs

Wenig Fokus lag in dieser Studie auf der Präsenzphase des *Flipped Classroom* und den möglichen didaktisch sinnvollen Aktivitäten dieser Phase. Sicherlich ist das besondere und spannendere ‚Novum‘ an diesem Konzept das Erklärvideo und somit wurde es auch hier in den Fokus gerückt, aber viele Studien oder Praxisberichte vernachlässigen nach Durchsicht des Forschungsstandes oft die Frage ‚Was ist nach Videolektüre und erledigter Begleitaufgabe sinnvoll in der Präsenzphase zu tun?‘.

Darüber hinaus stellte die Analyse des Outputs hier nur eine zusätzliche Information dar und wurde nicht tiefgreifender untersucht. Gerade *aber pre/post-Tests* könnten (falls methodisch sinnvoll) einen weiteren wichtigen Erkenntnisgewinn für den Lernzuwachs durch Erklärvideos mit sich bringen.

Generell mehr ‚schöpfende‘ Forschung

Es wäre laut Ansicht des Verfassers generell wünschenswert, wenn es mehr ‚schöpfende‘ statt ‚retrospektiv analysierende‘ Forschung im (Fremdsprach-) Bildungsbereich gäbe. Gerade die enge Verzahnung von Theorie und praktischer Umsetzung macht Forschung zum Thema Lernen oft erst sinnvoll. Analysen und Überlegungen, die in der Theorie oder in Experimenten bestimmte Ergebnisse generieren, aber aus einfachsten Gründen (wie z.B. technische Gegebenheiten) später in der Praxis nicht funktionieren (können), würden eine ganz andere

Sinnhaftigkeit bekommen, wenn sie wissenschaftlich begleitet auch in der realen Praxis entwickelt werden würden. Sicherlich gibt es auch genannte Einschränkungen in der Datenerhebung und der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, aber zumindest kann sichergestellt werden, dass wenigstens ein kleiner, realer, praktischer Nutzen durch das Forschungsvorhaben generiert wurde. Ähnlich sehen das auch andere Vertreter der Forschungsmethodik, im Allgemeinen Reinmann (vgl. Reinmann 2005: 66) und in Bezug auf das Fremdsprachenlernen auch Rodríguez (vgl. Rodríguez 2017: 374). Reinmann fasst dies folgendermaßen passend zusammen: „[...] die Praxis wird beim DBR-Ansatz zum Nukleus für Theorieentwicklung und wissenschaftlichen Fortschritt im Bereich des Lernens und Lehrens“ (vgl. Reinmann 2005: 66). Dass diese Arbeit einen Beitrag zur Theorieentwicklung bei gleichzeitigem Bilden neuer Fragestellungen geleistet hat, konnte hier ebenfalls gezeigt werden. Die Erkenntnisinteressen sind nach Abschluss dieser Studie (wie gewünscht) größer als zuvor, d.h. es gibt noch mehr als genügend unerforschte und für die Lernpraxis wichtige Aspekte. Welcher Ausblick für das Lernen in diesem Kontext generell gegeben kann, wird nun im letzten Kapitel ausgeführt.

6.4 Ausblick

„But the more interesting thing -- and this is the unintuitive thing when you talk about technology in the classroom -- by removing the one-size-fits-all lecture from the classroom, and letting students have a self-paced lecture at home, then when you go to the classroom, letting them do work, having the teacher walk around, having the peers actually be able to interact with each other, these teachers have used technology to humanize the classroom. They took a fundamentally dehumanizing experience -- 30 kids with their fingers on their lips, not allowed to interact with each other. A teacher, no matter how good, has to give this one-size-fits-all lecture to 30 students -- blank faces, slightly antagonistic -- and now it's a human experience, now they're actually interacting with each other.“

(Khan 2011: 6:29).

Dieses Zitat von Salman Khan aus seinem *TED* Talk „Let's use video to reinvent education“ bringt einen der wichtigsten Punkte des Konzepts ‚Erklärvideos im *Flipped Classroom*‘ auf den Punkt: Die Methode, obwohl durch die Erklärvideos auch mit technischen Aspekten, ersetzt nicht den Menschen durch einen Computer, sondern schafft genau das Gegenteil: die Rückkehr zum Menschen im Klassenzimmer. Darüber hinaus zeigt es, wie widersprüchlich es gerade bei jüngeren Kindern ist, dass sie in Schulen oft an einem Ort zusammensitzen, um dort still zuhören zu müssen, statt miteinander zu interagieren. Wie bereits in den vergangenen Kapiteln reflektiert, soll dies nicht bedeuten, dass Erklärvideos sämtliche Vorträge oder *Flipped Classroom* sämtlichen bisherigen Unterricht ersetzen sollen. Dennoch sollte es ein Denkanstoß dafür sein, wie unser Bildungssystem in Zukunft aussehen sollte oder kann.

Der in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnte britische Autor Sir Ken Robinson fasst die Problematik der Bildung folgendermaßen zusammen:

„So I have a big interest in education, and I think we all do. We have a huge vested interest in it, partly because it's education that's meant to take us into this future that we can't grasp. If you think of it, children starting school this year will be retiring in 2065. Nobody has a clue [...] what the world will look like in five years' time. And yet we're meant to be educating them for it. So the unpredictability, I think, is extraordinary.“

(Robinson 2006, 1:42). Das bedeutet, dass sich Menschen die im Bildungsbereich arbeiten, egal ob in Forschung oder Praxis, sich an allererster Stelle Fragen stellen sollten wie: Ein/e SchülerIn, die im Jahre 2018 eingeschult wird, wird etwa im Jahr 2030 ihre/seine allgemeine Schulbildung abgeschlossen haben. Welche

Fähigkeiten, welches Wissen, welche Kompetenzen wird sie/er dann für die Arbeitswelt benötigen? Angenommen, wir können diese Frage beantworten, dann sollten wir als Nächstes fragen: Bildet unser heutiges Schulsystem diese Fähigkeiten aus? Falls dies nicht der Fall ist, sollten wir uns abermals fragen: Mit welchen didaktischen Mitteln und Methoden kann es gelingen, dass wir diese nötigen Kompetenzen ausbilden? Und erst wenn diese Frage beantwortet ist, können wir uns fragen: Wie kann Technik bzw. wie können ‚neue Medien‘ dazu beitragen, dass diese Ziele erreicht werden? Leider wird in Theorie und Praxis viel zu häufig der Versuchung nachgegangen, aufgrund von neuen technischen Trends und Möglichkeiten, die Frage nach ‚neuen Medien‘ als Erstes zu stellen. Bestes Beispiel sind sogenannte *Massive Open Online Courses* (MOOCs). Als Revolution für die Welt der Bildung angekündigt, wurde bereits davon gesprochen, dass diese reinen Video-Onlinekurse, in welchem u.a. renommierte ProfessorInnen aus Harvard und Stanford ihr Wissen zum Besten geben, übliche Lernmethoden abschaffen würden. Nach dem ‚Hype‘ der letzten Jahre zeigte sich schnell Ernüchterung:

„So haben MOOCs in der Regel mit sehr hohen Abbrecherquoten zu kämpfen, die sich vor allem durch die niederschweligen Einstiegsmöglichkeiten, aber auch häufig durch das didaktische Design erklären lassen.“

(Schulmeister 2013: 8). Doch nach der eher technisch fokussierten Umsetzung von reinen Onlinekursen in MOOCs entwickelten sich daraus über die Zeit sogenannte SPOCs (*Small Private Online Courses*) (vgl. Kaplan/Haenlein 2016: 442), welche wesentlich erfolgsversprechender sind. Warum? Weil sie verstärkter auf menschliche Interaktion zum Lernen setzen (in Form des hier vorgestellten *integrierten Lernens* und auch *Flipped Classroom*); im Gegensatz zu MOOCs, welche bis auf die individuellen Nutzungsmöglichkeiten den gleichen *one-size-fits-all* Ansatz umsetzt wie klassische Vorlesungen.

Um nun einen abschließenden Versuch zu wagen, die oben gestellten Fragen hier knapp zu beantworten, welche Fähigkeiten werden wohl im Jahre 2030 benötigt werden? Die Vermutung liegt nahe, dass aufgrund immer stärkerer Digitalisierung der Arbeitswelt und des Lebens, einfache Tätigkeiten weiter und weiter durch Maschinen bzw. Computer ersetzt bzw. besser erledigt werden. Was jedoch vermutlich übrig bleiben wird für den Menschen, ist das kreative und (auf verschiedene Arten) intelligente Denken und Problemlösen. Trotz Entwicklungen zu künstlichen Intelligenzen wird es wohl noch einige Jahrzehnte brauchen bis unmöglich sein, auch diese Fähigkeiten des Menschen zu ersetzen.

Angenommen, dies ist der Fall, bildet das heutige Schulsystem in ausreichendem Maße genau solche Fähigkeiten aus? In großen Teilen vermutlich nicht. Stattdessen führen standardisierte Tests, starre Lernpläne und eingeschränkte (finanzielle und organisatorische) Rahmenbedingungen dazu, dass das heutige Klassenzimmer und der darin stattfindende Unterricht im Kern quasi immer noch den Ideen aus Zeiten der Industrialisierung entspricht. Allerdings brauchte diese damalige Zeit einfache, möglichst gleich ausgebildete Arbeiter, die ebenso einfache bzw. monotone (Fließband-)Arbeiten ausüben sollten. Dafür war das damalige Schulsystem gut geeignet – leider ist davon auszugehen, dass selbst heute (geschweige denn in Zukunft) solche Fähigkeiten noch nötig sind.

Was bedeutet das also, um zu versuchen die nächste Frage zu beantworten, für das Lehren und Lernen in Zukunft? Diese Fragen haben sich Gruba et al., vor allem aber nicht nur in Bezug auf das Englischlernen, auch gestellt. Sie kommen zu Erkenntnissen, welchen auch der Verfasser dieser Arbeit zustimmen kann. Zunächst in Bezug auf das Lehren:

„The authority of teachers is disrupted when freely available video and audio materials are available directly from the Internet. In addition, language task design is altered by a drive to incorporate a range of media. Spaces and timings are altered, as learners interact with authentic input anytime and anywhere. Finally, teaching through a twenty-first century curriculum can no longer depend on educational structures originally modelled on nineteenth century industrial processes. That is, [...] language acquisition cannot be based on a linear progression of skills neatly classified into beginning, intermediate levels of proficiency.”

(Gruba et al. 2016: 136). Dies bedeutet, dass neue Anforderungen von außen auch die Rolle der Lehrkraft verändern: War früher die/der LehrerIn noch das ‚Wissensmonopol‘ im Unterricht, hat das Internet diese Autorität für immer verändert: Es ist unmöglich, das gesamte Wissen des Internets auch selbst im Kopf zu haben. Der Umstand, dass dieser ‚Wissensfundus Internet‘ aber besteht, verändert wiederum das Lehren und Lernen und somit auch die Rolle der Lehrkraft: Vom Wissensmonopolisten zum Wissenskurator. Denn es werden, wie auch in dieser Studie in den empirischen Ergebnissen gezeigt, Informationen aus dem Internet von SchülerInnen/Studierenden nur zu gern ungefiltert übernommen. Diese Kritik wird auch bei Erklärvideos aus dem Internet oft geäußert, dass diese oft falsch sind oder nicht auf Richtigkeit überprüft wurden (vgl. Schulz 2017). Allerdings zeigt sich hier ganz deutlich, dass Erklärvideos wie

bereits angesprochen die Rolle der/s LehrerIn nicht ersetzen, sondern lediglich verändern: Zum einen zum Kurator von inhaltlichem geprüftem Wissen, zum anderen zum Ausbilder der Kompetenz, dies auch selbst tun zu können:

„Was aber die Schule hier leisten kann, ist, dass man Schülerinnen und Schülern ein Stück weit beibringt, auf Informationen zu achten oder auf Eigenschaften von Videos, die zeigen, dass das Video professionell ist, also im Impressum nachschlagen, ob man da Informationen über die Hersteller findet und eher auf die vertrauenswürdigen Seiten zu gehen.“

(ebd.). Die Entwicklungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass die Ergänzung zum vermittelten Wissen in der Schule durch Lernvideos bereits zum Alltag in Deutschland geworden ist (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 1). Statt diese zu kritisieren, sollten wir uns also eher fragen, welche in der Forschungsliteratur in den letzten Jahren neuen oft genannten „‘new literacies’ [...] for twenty-first century learning“ (ebd.) dazu nötig sein und ausgebildet werden könnten. Abschließend bedeutet das auch, dass die Lehrkraft vom schieren Wissensvermittler zum ‚Problemsteller‘ werden sollte. Der Bildungsforscher Sugata Mitra drückt dies passend wie folgt aus:

„To prepare for the realities of the future workplace and the rapidly changing technological landscape, it is critical for educators to invite kids to get good at asking big questions that lead them on intellectual journeys to pursue answers, rather than only memorizing facts.“

(Mitra 2010: 2). Als Beispiel können auch die Erfahrungen der vorliegenden Arbeit genutzt werden: Statt also im Englischunterricht zu vermitteln, was die Unterschiede der Regeln von *simple past* und *present perfect* sind, könnte der Kurs gefragt werden ‚Wie schreibt man ein Bewerbungsanschreiben für ein englisches Unternehmen?“. In der Antwort auf die (für Studierende in diesem Fall) möglichst relevante Frage, werden sich die LernerInnen zwangsläufig mit Vergangenheitszeitformen des Englischen auseinandersetzen müssen, allerdings in einer ganz anderen Sinnhaftigkeit als bei sturer Regelvermittlung.

Für die Seite der LernerInnen ergibt sich bzgl. neuer Anforderungen, neben den oben bereits genannten *new literacies*, Folgendes:

„For the learner, new technologies also pose a range of challenges brought on by a need to be more autonomous, more critical and more able to communicate across a variety of world Englishes. Autonomy is necessary for students working with new technologies, because they themselves must direct their own efforts to learn within complex multi-literacy environments [...] Critical thinking comes to the fore, as students need to be able to sift through vast amounts of material to discern quality“.

(Gruba et al. 2016: 137). Dem ist ebenfalls nach allen Erkenntnissen der vorliegenden Studie zuzustimmen und außerdem zu ergänzen, dass die Problemstellung der Lehrkraft, gefolgt von möglichst kompetenten Recherchen vor allem mit Unterstützung des Wissensfundus' des Internets, im Ergebnis idealerweise zu kreativen Lösungen und Ergebnisentwicklungen führen kann bzw. sollte.

Es bleibt also insgesamt festzuhalten, dass die Bildungswelt reif ist für Veränderung, für Innovation. In seinem Artikel „Education is ripe for disruption“ zieht Sheninger dazu Vergleiche zur Wirtschaft, z.B. wie dort zu beobachten war, wie neue Technologien und Kundenwünsche dazu geführt haben, dass Videotheken fast vollständig von Video Streamingsservices wie *Netflix* ersetzt wurden. Er kommentiert zudem passend:

„Innovation, in an educational context, is creating, implementing, and sustaining transformative ideas that instill awe to improve learning. [...] If we hang on to the same type of thinking we will continue to get the same old results...or worse. This is why digital leadership is so important in a time of rapid change. There is time to go down the path less traveled and create systems of excellence that will be embraced by our learners and in turn better prepare them for their future. Think differently. Learn differently. Disrupt the system as we know it by embracing a business as unusual model. Let's create a new normal.“

(Sheninger 2016). Über das Vorgehen und die Ziele der hier vorliegenden Arbeit wurde versucht genau diesen Gedanken nachzukommen. Wenn Innovationen und Veränderungen in unserem täglichen Leben möglich sind, z.B. durch die Erfindung des Smartphones, warum gelingt uns das nicht auch in der Bildung?

Wohin die Entwicklungen nun aber tatsächlich hinführen, mag schwer vorherzusehen sein. Eines ist aber mit Klarheit zu sagen: Wenn es zu Veränderungen kommt, dann zuerst über die didaktische/pädagogische Seite und erst dann über Technologie, wie auch Warschauer über die mögliche Zukunft der Technologien im Bildungsbereich schrieb:

„[...] the most important developments may not be those that occur in the technological realm, but rather those that take place in our own conceptions of teaching and learning.“

(Warschauer 2004: 24; vgl. Gruba et al. 2016: 146). Auch die zukünftigen Entwicklungen von Erklärvideos, wie in dieser Studie, sind ungewiss – interessanterweise finden sich nämlich selbst in dieser Form eines ‚neuen‘ Mediums Reminiszenzen zu ‚alten‘ Medien, wie z.B. dem Umblättergeräusch bei Wechsel der Frames. Dies zeigt auch, dass Gewohnheiten eine Rolle spielen mögen, die sich mit der zunehmenden andersartigen Benutzung, sowie anderen Anforderungen, in Zukunft aber auch weiter verändern werden.

Abschließend soll aber festgehalten werden, dass die oberste Maxime zur Verbesserung der Bildungswelt die in der Einleitung dieser Arbeit genannte Beachtung des Menschen als Ganzes ist. Das beinhaltet die Berücksichtigung *aller* verschiedenen Fähigkeiten und Eigenschaften. Die LernerInnen sollten dabei diese Eigenschaften bestmöglich nutzen und weiterentwickeln können. Ken Robinson drückt dies so aus:

„And the only way we'll do it is by seeing our creative capacities for the richness they are and seeing our children for the hope that they are. And our task is to educate their whole being, so they can face this future. By the way -- we may not see this future, but they will. And our job is to help them make something of it.“

(Robinson 2006: 18:34).

Es besteht die Hoffnung, dass diese Arbeit einen kleinen Beitrag für eine aktivere, personalisiertere, innovativere und kreativere (Bildungs-)Welt leisten konnte.

7 Bibliographie

- Abeysekera, Lakmal/Phillip Dawson. 2015. "Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research". *Higher Education Research & Development* 34.1: 1–14.
- Acedo, Mike. 2013. "10 Pros And Cons Of A Flipped Classroom". <<http://www.teachthought.com/learning/10-pros-cons-flipped-classroom/>> (Zugriff September 12, 2017).
- Alexakos, Konstantinos. 2015. *Being a Teacher / Researcher: A Primer on Doing Authentic Inquiry Research on Teaching and Learning*. (Bold Visions in Educational Research; Vol. 50): SensePublishers.
- Allwright, Richard L. 1984. "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning". *Applied linguistics* 5.2: 156–71.
- Amiel, Tel/Thomas C. Reeves. 2008. "Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda". *Educational Technology & Society* 11.4: 29–40.
- Apkon, Stephen. 2013. *The Age of the Image: Redefining Literacy in a World of Screens*. First paperback edition. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Appel, Joachim. 2009. "Erklären im Fremdsprachenunterricht". *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Ed. Janet Spreckels. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 33–48.
- Bachman, Lyle F./Adrian S. Palmer. 1996. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*: Oxford University Press.
- Bagarić, Vesna/Jelena Mihaljević Djigunović. 2007. "Defining communicative competence". *Metodika* 8.1: 94–103.
- Banciu, Viorica/Angela Jireghie. 2012. "Communicative Language Teaching". *The Public Administration and Social Policies Review* 4.1: 94–98.
- Bartelborth, Thomas. 2007. *Erklären*. (Grundthemen Philosophie). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Basal, Ahmet. 2015. "The implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching". *Turkish Online Journal of Distance Education* 16.4: 28–37.
- Becker, Georg E., Beate Clemens-Lodde, und Karl Köhl. 1976. *Unterrichtssituationen II: Motivieren und Präsentieren*. (U-&-S-Pädagogik). München.

- Benson, Phil. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, Phil. 2006. "Autonomy in language teaching and learning". *Language teaching* 40.1: 21–40.
- Bergmann, Jonathan/Aaron Sams. 2012. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. 1. Auflage. Eugene, Or., Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education.
- Beyer, Johanna. 2017. *Explainer Videos in SLA: Advantages for Different Learner Types*. Unveröffentlichte Seminarschrift. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Bishop, Jacob Lowell/Matthew A. Verleger. 2013. "The Flipped Classroom: A Survey of the Research". <<https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>> (Zugriff Dezember 23, 2017).
- Brown, George. 1984. "Explaining Explanations". *Classroom Teaching Skills: The Research Findings of the Teacher Education Project*. Ed. Edward C. Wragg. London: Psychology Press. 121–48.
- Burns, Anne. 2010. *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. (ESL & applied linguistics professional series). New York, London: Routledge.
- Burwitz-Melzer, Eva. 2010. "Fremdevaluation und Selbstevaluation". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 228–36.
- Byrnes, Heidi/Rosa M. Manchón. 2014. "Task-Based Language Learning: Insights from and for L2 writing". *Task-Based Language Learning: Insights from and for L2 writing*. Eds. Heidi Byrnes, Rosa M. Manchón. Vol. 7: John Benjamins Publishing Company. 1–23.
- Canale, Michael/Merrill Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics* 1: 1–47.
- Champoux, Joseph. 2001. "Animated Films As a Teaching Material". *Journal of Management Education* 25.1: 79–100.
- Collins, Allan, Diana Joseph, und Katerine Bielaczyc. 2004. "Design Research: Theoretical and Methodological Issues". *The Journal of the Learning Sciences* 13.1: 15–42.
- Correa, Maite. 2015. "Flipping the Foreign Language Classroom and Critical Pedagogies: A (New) Old Trend". *Higher Education for the Future* 2.2: 114–25.

- Council of Europe. 2001. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment". <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> (Zugriff Dezember 9, 2017).
- Coyle, Do, Philip Hood, und David Marsh. 2010. *CLIL: Content and language integrated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2008. "Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe". *Future Perspectives for English Language Teaching*. Eds. Werner Delanoy, Laurenz Volkmann. Heidelberg: Carl Winter.
- Dastjerdi, Hossein Vahid/Majid Farshid. 2011. "The Role of Input Enhancement in Teaching Compliments". *Journal of Language Teaching and Research* 2.2.
- Deci, Edward L./Richard M. Ryan. 2008. "Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health". *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 49.3: 182–85.
- Design-Based Research Collective. 2003. "Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry". *Educational Researcher* 32.1: 5–8.
- Doyé, Peter. 1975. *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover.
- Dresing, Thorsten/Thorsten Pehl. 2011. *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 2. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Ehlich, Konrad. 2009. "Erklären verstehen - Erklären und Verstehen". *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Ed. Rüdiger Vogt. (Stauffenburg Linguistik; Band 52). Tübingen: Stauffenburg Verlag. 11–24.
- Elliot, John. 1991. *Action research for educational change*: McGraw-Hill Education.
- Ellis, Rod. 1997a. *Second Language Acquisition*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1997b. *SLA research and language teaching*. (Oxford applied linguistics). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2005. "Principles of instructed language learning". *System* 33.2: 209–24.

- Ellis, Rod. 2009. "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics* 19.3: 221–46.
- Ellis, Rod. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. (Oxford applied linguistics). Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Evseeva, Arina/Anton Solozhenko. 2015. "Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 206: 205–09.
- Feez, Susan. 1998. *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Fischer, Frank, Lisa Bouillion, Heinz Mandl, und Gomez Louis. 2003. "Bridging theory and practice in learning environment research: Scientific principles in Pasteur's Quadrant". *International Journal of Educational Policy, Research & Practice* 4.1: 147–70.
- Flick, Uwe. 2007. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. (Rowohlt's Enzyklopädie). Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foot, Hugh/Christine Howe. 1998. "The psychoeducational basis of peer-assisted learning". *Peer-assisted learning* 27: 27–43.
- Frühauf, Bianca. 2011. *Didaktische Analyse eines E-Learning Formats am Beispiel der simpleshow*. Stuttgart: Hochschule Stuttgart - Hochschule der Medien.
- Fuchs, Florian. 2016. *Zehn erklärbedürftige Situationen*. Regensburg: Universität Regensburg.
- Gage, Nathaniel L./David C. Berliner. 1984. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Geist, Monika. 2013. *Noticing in L2 writing: Problem-solving strategies and individual differences*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Gilakjani, Abbas Pourhossein, Hairul Nizam Ismail, und Seyedeh Masoumeh Ahmadi. 2011. "The Effect of Multimodal Learning Models on Language Teaching and Learning". *Theory & Practice in Language Studies* 1.10: 1321–27.
- Gnutzmann, Claus. 2010. "Sprachliche Strukturen und Grammatik". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 111–15.

- Goldstein, Ben/Paul Driver. 2015. *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González-Lloret, Marta. 2017. "Technology for Task-based Language Teaching". *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol A. Chapelle, Shannon Sauro. (Blackwell handbooks in linguistics). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. 234-247.
- Grgurović, Maja. 2017. "Blended Language Learning: Research and Practice". *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol A. Chapelle, Shannon Sauro. (Blackwell handbooks in linguistics). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. 149-68.
- Grice, Herbert Paul. 1979. "Logik und Konversation". *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Ed. Georg Meggle. Frankfurt am Main. 243-65.
- Groll, Matthias. ohne Jahrangabe. "Der Kurzfilm - ein Überblick: Stile, Erzählweise, Merkmale und Tendenzen". <<https://textgroll.jimdo.com/der-kurzfilm/>> (Zugriff Dezember 12, 2017).
- Großkurth, Eva-Marie, ed. 2014. *The inverted classroom model: The 3rd German ICM Conference - proceedings*. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter.
- Gruba, Paul, Don Hinkelman, und Mónica Stella Cárdenas-Claros. 2016. "New technologies, blended learning and the 'flipped classroom' in ELT". *The Routledge Handbook of English language teaching*. Ed. Graham Hall. (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). New York: Routledge. 135-49.
- Halbmayer, Ernst. 2010. "Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie: Methoden, Methodik, Methodologie". *Universität Wien* Dezember 18, 2017 <<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-30.html>>.
- Handke, Jürgen, ed. 2012. *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg.
- Handke, Jürgen, Natalie Kiesler, und Leonie Wiemeyer, eds. 2013. *The inverted classroom model: The 2nd German ICM Conference - proceedings*. München: Oldenbourg.
- Hao, Yungwei. 2016. "Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances". *Computers in Human Behavior* 59: 295-303.

- Harren, Inga. 2009. "Formen von Begriffsarbeit - wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden". *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Ed. Rüdiger Vogt. (Stauffenburg Linguistik; Band 52). Tübingen: Stauffenburg Verlag. 151–68.
- Hattie, John. 2008. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Haudeck, Helga. 2008. *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers: Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 1. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hedge, Tricia. 2014. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. (Oxford handbooks for language teachers). 16. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Heinrich, Katrin. 1998. *Der Kurzfilm: Geschichte, Gattungen, Narrativik*. (Aufsätze zu Film und Fernsehen; Vol. 43). 2. Auflage. Alfeld: Leine; Coppi-Verlag.
- Hempel, Carl G./Paul Oppenheim. 1948. "Studies in the Logic of Explanation". *Philosophy of Science* 15.2: 135–75.
- Henseler, Roswitha, Stefan Möller, und Carola Surkamp. 2011. *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Hernández-Nanclares, Núria/Mónica Pérez-Rodríguez. 2016. "Students' Satisfaction with a Blended Instructional Design: The Potential of "Flipped Classroom" in Higher Education". *Journal of Interactive Media in Education* 1<<https://www-jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.397/>>.
- Hilbert, Sven, Stefan Krauss, Karsten Rincke, und Anita Schilcher. 2017. "Ausblick - Aus FALKO wird FALKE: Fachspezifische Lehrkompetenz im Erklären". *FALKO: fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Eds. Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, Regina H. Mulder. Münster, New York: Waxmann. 439–51.
- Hockly, Nicky/Gavin Dudeney. 2017. "Digital Learning in 2020". *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice*: 235–46.

- Hoffmann, Sabine. 2010. "Heterogenität und Differenzierung". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 160–64.
- Hohenstein, Christiane. 2009. "Interkulturelle Aspekte des Erklärens". *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Ed. Rüdiger Vogt. (Stauffenburg Linguistik; Band 52). Tübingen: Stauffenburg Verlag. 37–55.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Council of Europe by Pergamon.
- Holzki, Larissa. 2017. "Er hält sich selbst für einen schrägen Vogel: Didaktik". Dezember 18, 2017 <<http://www.sueddeutsche.de/bildung/didaktik-er-haelt-sich-selbst-fuer-einen-schraegen-vogel-1.3794536>> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Hopf, Christel. 2007. "Qualitative Interviews: Ein Überblick". *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Eds. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. (Rowohlt's Enzyklopädie). 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 349–60.
- Hung, Hsiu-Ting. 2015. "Flipping the classroom for English language learners to foster active learning". *Computer Assisted Language Learning* 28.1: 81–96.
- Initiative D21. 2016. "2016 Sonderstudie "Schule Digital": Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte". <http://initiated21.de/app/uploads/2017/01/d21_schule_digital2016.pdf> (Zugriff September 12, 2017).
- Ivankova, Nataliya V./John W. Creswell. 2009. "Mixed Methods". *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Ed. Juanita Heigham. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan. 135–61.
- Jensen, Jamie L., Tyler A. Kummer, und Godoy, Patricia D. d. M. 2015. "Improvements from a Flipped Classroom May Simply Be the Fruits of Active Learning". *CBE-Life Sciences Education* 14.1: 1–12.
- Johnson, Christopher/Debra Marsh. 2016. "The Flipped Classroom". *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. Ed. Michael McCarthy. (The Cambridge guides series). Cambridge: Cambridge University Press. 55–67.
- Johnson, R. Burke/Anthony J. Onwuegbuzie. 2004. "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher* 33.7: 14–26.

- Kaplan, Andreas M./Michael Haenlein. 2016. "Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster". *Business Horizons* 59.4: 441–50.
- Kelle, Udo. 2014. "Mixed Methods". *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Eds. Nina Baur, Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS. 153–66.
- Kerres, Michael, ed. 2003. *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. (Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien). Münster: Waxmann.
- Kerres, Michael. 2005. "Didaktisches Design und E-Learning". *E-Learning: Eine multiperspektivische Standortbestimmung*. Ed. Damian Miller. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Khan, Salman. 2011. "Let's use video to reinvent education: TED Talk". *TED* <https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Khan, Salman. 2013. *Die Khan-Academy: Die Revolution für die Schule von morgen*. Deutsche Erstauflage. München: Riemann.
- Kiel, Ewald. 1999. *Erklären als didaktisches Handeln*. (Bibliotheca academica; Vol. 2). Würzburg: Ergon Verlag.
- King, Alison. 1993. "From sage on the stage to guide on the side". *College teaching* 41.1: 30–35.
- Klein, Josef. 2009. "Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum: Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung". *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Ed. Rüdiger Vogt. (Stauffenburg Linguistik; Band 52). Tübingen: Stauffenburg Verlag. 25–36.
- Kleppin, Karin. 2008. "Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht der Hochschule". *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Eds. Hans P. Krings, Felix Mayer. (Forum für Fachsprachen-Forschung; Vol. 83). Berlin: Frank & Timme. 459–68.
- Klippel, Friederike/Sabine Doff. 2012. *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klohn, Susanne. 2017. "Animated Shorts". *Short films in language teaching*. Ed. Engelbert Thaler. (Studies in English Language Teaching/Augsburger Studien zur Englischdidaktik; Volume 2). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 139–48.

- Knapp, Olaf. 2010. *Entwicklung und Evaluation interaktiver Instruktionsvideos für das geometrische Konstruieren im virtuellen Raum*. (Hochschulschriften zur Mathematikdidaktik). Münster: WTM.
- Knogler, Maximilian. 2014. *Investigating Student Interest in the Context of Problem-Based Learning a Design-based Research Study*. München: Technische Universität München.
- Kohnen, Marcus. 2011. *Individualisierendes Lehren und Lernen anhand einer multimedialen Lernumgebung zum Thema Sonnenschutz: Eine Design-Based Research Studie*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Königs, Frank G. 2010a. "Lernpsychologische und psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenlernens". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 326–29.
- Königs, Frank G. 2010b. "Spracherwerb und Sprachenlernen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (Language teaching methodology series). Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krauss, Stefan, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, und Regina H. Mulder, eds. 2017. *FALKO: fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Kritzenberger, Huberta. 2005. *Multimediale und interaktive Lernräume*. (Lehrbücher Interaktive Medien). München [u.a.]: Oldenbourg.
- Krüger, Marc. 2010. *Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen mit Vorlesungsaufzeichnungen: Das Lernszenario VideoLern*. (E-Learning). Boizenburg: Hülsbusch.
- Kvashnina, Olga Sergeevna/Ekaterina Andreevna Martynko. 2016. "Analyzing the Potential of Flipped Classroom in ESL Teaching". *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 11.03: 71–73.

- Lage, Maureen J., Glenn J. Platt, und Michael Treglia. 2000. "Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment". *The Journal of Economic Education* 31.1: 30–43.
- Lai, Chun/Guofang Li. 2011. "Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review". *CALICO journal* 28.2: 498–521.
- Lamb, Martin. 2016. "Motivation". *The Routledge Handbook of English language teaching*. Ed. Graham Hall. (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). New York: Routledge. 324–38.
- Larsson, Jon. 2001. *Problem-Based Learning: A possible approach to language education?* Polonia Institute, Jagiellonian University.
- Launer, Rebecca. 2008. *Blended learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption und Evaluation eines Modells*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Leis, Adrian, Simon Cooke, und Akihiko Tohei. 2015. "The Effects of Flipped Classrooms on English Composition Writing in an EFL Environment". *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 5.4: 37–51.
- Lightbown, Patsy M./Nina Spada. 2013. *How languages are learned*. (Oxford handbooks for language teachers). 4. ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, Angela. 2011. "Salman Khan: Let's Use Video To Reinvent Education". *Huffington Post* Januar 3, 2018<https://www.huffingtonpost.com/2011/12/23/video-learning_n_1167574.html>.
- Long, Michael H. 1996. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". *Handbook of second language acquisition*. Eds. Tej K. Bhatia, William C. Ritchie. San Diego [u.a.]: Academic Press. 413–68.
- Lütge, Christiane. 2012. *Mit Filmen Englisch unterrichten*. (Scriptor Praxis - Englisch). Berlin: Cornelsen.
- Lyddon, Paul A. 2015. "The flip side of flipped language teaching". *Critical CALL: Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy*. Eds. Francesca Helm, Linda Bradley, Marta Guarda, Sylvie Thouësny. Dublin: Research Publishing. 381–85.
- MacIntyre, Peter D./Robert C. Gardner. 1991. "Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages". *Language learning* 41.4: 513–34.

- MacIntyre, Peter D., Tammy Gregersen, und Richard Clément. 2016. "Individual differences". *The Routledge Handbook of English language teaching*. Ed. Graham Hall. (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). New York: Routledge. 310–23.
- Marsh, David/Gisella Langé. 2000. *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mayer, Richard E. 2005. "Cognitive theory of multimedia learning". *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Ed. Richard E. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press. 31–48.
- Mayer, Richard E. 2008. "Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction". *The American psychologist* 63.8: 760–69.
- Mayer, Richard E. 2017. "Using multimedia for e-learning". *Journal of Computer Assisted Learning* 33: 403–23.
- Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (Beltz-Studium). 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mayring, Philipp. 2007. "Qualitative Inhaltsanalyse". *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Eds. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. (Rowohlt's Enzyklopädie). 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 468–74.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (Pädagogik). 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehring, Jeff. 2016. "Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom". *Computers in the Schools* 33.1: 1–10.
- Meinke, Julia. 2008. *Informationsvisualisierung im E-Learning: Grundlagen, Techniken und Standards*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Michel, Eva, Claudia M. Roebbers, und Wolfgang Schneider. 2007. "Educational films in the classroom: Increasing the benefit". *Learning and Instruction* 17.2: 172–83.
- Mitra, Sugata. 2010. "SOLE: How to Bring Self-Organized Learning Environments to Your Community". <<https://thebusinesscircus.files.wordpress.com/2013/02/soletoolkit.pdf>> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Muller, Derek Alexander. 2008. *Designing Effective Multimedia for Physics Education*. University of Sydney.

- Munzinger, Paul. 2017. "Erwachsene müssen draußen bleiben: Nachhilfe im Internet". Juli 25, 2017 <<http://www.sueddeutsche.de/bildung/nachhilfe-im-internet-erwachsene-muessen-draussen-bleiben-1.3598283>> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Naiman, Neil. 1978. *The Good Language Learner: Multilingual Matters*.
- Najeeb, Sabitha. 2013. "Learner autonomy in language learning". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70: 1238–42.
- National Research Council. 2001. *Scientific inquiry in education*. Washington D.C.: National Academic Press.
- National Research Council. 2002. *Scientific research in education*. Washington D.C.: National Academic Press.
- Neumann, Susanne. 2017. "Infographic Films". *Short films in language teaching*. Ed. Engelbert Thaler. (Studies in English Language Teaching/Augsburger Studien zur Englischdidaktik; Volume 2). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 149–60.
- Nieding, Gerhild, Peter Ohler, und Günther Daniel Rey. 2015. *Lernen mit Medien*. (StandardWissen Lehramt). Paderborn: UTB.
- Niegemann, Helmut M., Steffi Domagk, Silvia Hessel, Alexandra Hein, Matthias Hupfer, und Annett Zobel. 2008. *Kompodium multimediales Lernen*. (X.media.press). Berlin: Springer.
- Nieweler, Andreas. 2010a. "Beurteilung mündlicher Leistungen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 215–18.
- Nieweler, Andreas. 2010b. "Beurteilung schriftlicher Leistungen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 219–23.
- Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paivio, Allan. 2010. "Dual coding theory and the mental lexicon". *The Mental Lexicon* 5.2: 205–30.
- Pan, Guohua, Sandipan Sen, David A. Starrett, Curtis J. Bonk, Michael L. Rodgers, Mohan Tikoo, und David V. Powell. 2012. "Instructor-Made Videos as a Learner Scaffolding Tool". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 8.4.
- Perselli, Viktor. 2016. *Flipped Classroom im Fremdsprachenunterricht: Möglichkeiten und Herausforderungen*. Linköping.

- Petersen, Jörg, und Hans Ritscher, eds. 1996. *Unterrichten lernen: Praxisbeispiele für die Lehrerbildung*. Donauwörth: Auer.
- Pfeiffer, Anke. 2015. "Inverted Classroom und Lernen durch Lehren mit Videotutorials: Vergleich zweier videobasierter Lehrkonzepte." <https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2015_pfeiffer_vergleich_videobasierter_lehrkonzepte.pdf>.
- Piaget, Jean. 1967. *Six psychological studies*. New York: Random House.
- Pintrich, Paul R./Dale H. Schunk. 2007. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 3. Auflage. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Richards, Jack C./Theodore S. Rodgers. 2007. *Approaches and methods in language teaching*. (Cambridge language teaching library). 13th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia. 2010. "Motivation". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 168–72.
- Robinson, Ken. 2006. "Do schools kill creativity?" *TED* <https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Robinson, Ken. 2009. "How schools stifle creativity". *CNN* <<http://edition.cnn.com/2009/OPINION/11/03/robinson.schools.stifle.creativity/index.html?iref=24hours>> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Rodríguez, Julio C. 2017. "Design-based Research". *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol A. Chapelle, Shannon Sauro. (Blackwell handbooks in linguistics). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. 364–77.
- Rogers, Carl R. 1969. *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Columbus, OH.
- Rubin, Joan. 1987. "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology". *Learner strategies in language learning*. Eds. Anita Wenden, Joan Rubin. (Language teaching methodology series). New York: Prentice-Hall. 15–30.
- Sauter, Annette M., Werner Sauter, und Harald Bender. 2004. *Blended Learning: Effiziente Integration von E-learning und Präsenztraining*. Luchterhand.
- Schlüter, Okke. 2004. "Erfolgsfaktoren für Blended Learning im Sprachenbereich". *Blended learning in der Praxis: Konzepte, Erfahrungen & Überlegungen von Aus- und Weiterbildungsexperten*. Ed. Janet et al. Baumbach. 1. Auflage. Dreieich: Imselfst Verlag. 31–45.

- Schmidt, Richard. 1995. "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". *Attention and awareness in foreign language learning* 9: 1–63.
- Schmidt, Richard W. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied linguistics* 11.2: 129–58.
- Scholz, Günther. 2005. *Die Unterrichtsformen: Eine problemgeschichtliche Studie*. Frankfurt am Main.
- Schulmeister, Rolf, ed. 2013. *MOOCs – Massive Open Online Courses offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Schulz, Benedikt. 2017. "Videoclips können Teil der Hausaufgaben werden: Wissensvermittlung im Netz". *Deutschlandfunk* <http://www.deutschlandfunk.de/wissensvermittlung-im-netz-videoclips-koennen-teil-der.680.de.html?dram:article_id=390684> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Schwarz, Monika. 1992. *Einführung in die Kognitive Linguistik*. (Uni-Taschenbücher; Vol. 1636). 1. Auflage. Tübingen: Francke.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209–31.
- Shavelson, R. J., D. C. Phillips, L. Towne, und M. J. Feuer. 2003. "On the Science of Education Design Studies". *Educational Researcher* 32.1: 25–28.
- Sheerin, Susan. 1994. *Self-Access*. (Resource Books for Teachers). 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Sheninger, Eric. 2016. "Education Is Ripe For Disruption". *Huffington Post* <https://www.huffingtonpost.com/eric-sheninger/education-is-ripe-for-dis_b_11767198.html> (Zugriff Januar 3, 2018).
- Spierling, Ulrike. 2006. "Interactive Digital Storytelling als eine Methode der Wissensvermittlung". *Knowledge Media Design: Theorie, Methodik, Praxis*. Ed. Maximilian Eibl. 2. Auflage. München [u.a.]: Oldenbourg. 245–79.
- Steinke, Ines. 2007. "Gütekriterien qualitativer Forschung". *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Eds. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. (Rowohlt's Enzyklopädie). 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 319–31.
- Stempleski, Susan/Paul Arcario. 1992. *Video in second language teaching*. Alexandria, Va.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

- Stempleski, Susan/Barry Tomalin. 1989. "Use video to stimulate speaking and writing". *TESOL Newsletter* 23.5: 21–31.
- Stork, Antje. 2003. *Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Stork, Antje. 2010. "Wortschatzerwerb". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 104–07.
- Straw, Suzanne, Oliver Quinlan, Jennie Harland, und Matthew Walker. 2015. "Flipped Learning Research Report". *National Foundation for Educational Research (NFER) and Nesta*.
- Strayer, Jeremy. 2007. *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*: The Ohio State University.
- Swain, Merrill. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". *Input in second language acquisition*. Eds. Susan M. Gass, Carolyn G. Madden. Cambridge: Newbury House. 235–53.
- Swain, Merrill. 1993. "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough". *Canadian modern language review* 50.1: 158–64.
- Sweller, John. 1994. "Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design". *Learning and Instruction* 4: 295–312.
- Sweller, John/Paul Chandler. 1994. "Why some material is difficult to learn". *Cognition and Instruction* 12: 185–233.
- Teddlie, Charles/Abbas Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: SAGE.
- Tesch, Bernd. 2010. *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*: Lang.
- Thaler, Engelbert. 2017. "Introduction". *Short films in language teaching*. Ed. Engelbert Thaler. (Studies in English Language Teaching/Augsburger Studien zur Englischdidaktik; Volume 2). 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. 1–12.
- Thevs, Katja. 2012. "Bewertung in autonomen Lernumgebungen". *Autonomie und Assessment: Erträge des 3. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Eds. Reiner Arntz, Hans P. Krings, Bärbel Kühn.

- (Fremdsprachen in Lehre und Forschung; Vol. 47). Bochum: AKS-Verl. 105–16.
- Tönshoff, Wolfgang. 2010. "Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 195–99.
- Tucker, Bill. 2012. "The Flipped Classroom". *Education next* 12.1: 82–84.
- Unruh, W. R. 1968. "The Modality and Validity of Cues to Teacher Effectiveness". *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining*. Ed. Nathaniel L. Gage. Stanford: Stanford Center for Research and Development in Teaching. 21–35.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, Feng/Michael Hannafin. 2005. "Design-based research and technology-enhanced learning environments: Educational Technology Research and Development". *ETR&D* 53.4: 5–23.
- Warschauer, Mark. 2004. "Technological change and the future of CALL". *New perspectives on CALL for second language classrooms*: 15–26.
- Webb, Marie, Evelyn Doman, und Kerry Pusey. 2014. "Flipping a Chinese University EFL Course: What Students and Teachers Think of the Model". *The Journal of AsiaTEFL* 11.4: 53–87.
- Weidlich, Joshua/Christian Spannagel. 2014. "Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben". *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Ed. Klaus Rummier. (Medien in der Wissenschaft; Vol. 67). Münster, New York: Waxmann. 237–48.
- Weidmann, Dirk. 2012. "Das ICM als Chance für die individuelle Förderung von Schülern?" *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. Ed. Jürgen Handke. München: Oldenbourg. 53–70.
- Weidmann, Dirk. 2014. "Increasing Learner Activity in the First ICMM Phase: a First-Hand Report". *The inverted classroom model: The 3rd German ICM Conference - proceedings*. Ed. Eva-Marie Großkurth. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter. 107–22.
- Weidmann, Dirk. 2015. "LdL-basierter Sprachkompetenzaufbau in der ersten Phase des Inverted Classroom Mastery Model". *fraMediale: [Tagungsband zur FraMediale 2014]*. Ed. Thomas Knaus. (Digitale Medien in Bildungseinrichtungen; Vol. 4). München: kopaed. 139–56.

- Wellenreuther, Martin. 2010. "Wie Lehrer Schüler fördern können". *Zeitschrift für Religionsunterricht* 135.5: 322–29.
- White, Cynthia J. 2017. "Distance Language Teaching with Technology". *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Eds. Carol A. Chapelle, Shannon Sauro. (Blackwell handbooks in linguistics). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell. 134–48.
- Wieser, Bernhard. 2010. *Videocasts: Der Einsatz von Videos im Lehr- und Lernprozess*. Wien: Universität Wien.
- Willis, Jane. 1983. "Implications for the exploitation of video in the EFL classroom". *J. McGovern: Video Applications in English Language Teaching, ELT Documents* 114: 29–42.
- Wissner-Kurzawa, Elke. 1995. "Materialien zum Selbstlernen". *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Eds. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. 3. Auflage. Tübingen: Francke. 308–11.
- Wolf, Karsten D. 2015. "Videotutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung". *Filmbildung im Wandel*. Eds. Anja Hartung, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi, Katharina Kaiser-Müller. (Mediale Impulse; Vol. 2). 1. Aufl. Wien: new academic press. 121–31.
- Wolff, Dieter. 2010. "Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Eds. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer. 298–301.
- Würffel, Nicola. 2014. "Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning". *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Ed. Klaus Rummler. (Medien in der Wissenschaft; Vol. 67). Münster, New York: Waxmann. 150–62.
- Zimmermann, Günther. 2003. "Grammatiken". *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Eds. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke. 406–09.

8 Appendix

8.1 Anhänge für theoretische Grundlagen

8.1.1 Vergleich von *Flipped Classroom* mit Modellen von traditionellem Unterricht

	<i>Stage 1: Lesson initiation</i>	<i>Stage 2: Lesson completion</i>
Type 1: Non-flipped, non-blended learning (or, 'traditional classroom learning')	Space: <u>In the classroom</u> Actions: Teacher presentation, followed by teacher-initiated questions, immediate feedback Grouping: Large group, small group or pair-work Texts: Lecture notes on black-board narrated with live voice, supported by printed handouts	Space: <u>Outside the classroom</u> Actions: Reading with no feedback or delayed feedback Grouping: Individual self-study Texts: Papers or textbooks
Type 2: Flipped, non-blended learning (pre-class study with 'old' media)	Space: <u>Outside the classroom</u> Actions: Reading textbook with no feedback or delayed feedback Grouping: Individual, self-study Texts: Paper prints or textbook	Space: <u>In the classroom</u> Actions: Open-ended questions with immediate face-to-face feedback Grouping: Large group, small group or pair-work Texts: Face-to-face activities with supporting handouts
Type 3: Flipped, blended learning (pre-class study with 'new' media)	Space: <u>Outside the classroom</u> Actions: Reading and watching video with closed-ended questions and immediate, automated feedback Grouping: Individual self-study Texts: Online, video lecture	Space: <u>In the classroom</u> Actions: Open-ended questions with immediate, face-to-face feedback Grouping: Large group, small group or pair-work Texts: Face-to-face activities with supporting handouts

(Gruba et al. 2016: 141)


8.1.2 Nuancierungen eines wissenschaftlichen versus eines unterrichtlichen Erklärkonzepts nach Hilbert et al.


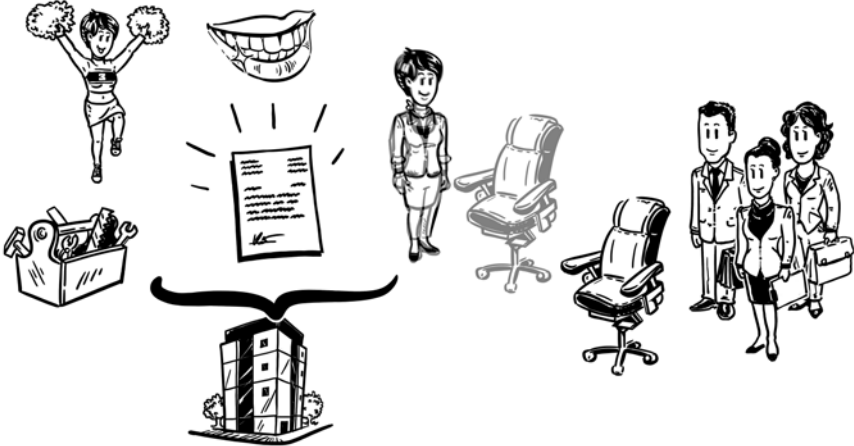
	Wissenschaftliche Erklärung (am Beispiel des deduktiv-nomologischen Modells von Hempel und Oppenheim, 1948)	Unterrichtliches (schulisches) Erklären (mit „gutem“ Erklären ist hier „didaktisch qualitätsvolles“ Erklären gemeint)
Synonym für „Erklärung“ bzw. „Erklären“	Kausale Schlussfolgerung (sprachliches Argument nach einer bestimmten schematischen Struktur)	vermitteln, verdeutlichen, verständlich machen, klarmachen
Bezugsdisziplinen	<i>Praktiker: Wissenschaftler</i> (primäre professionsspezifische Aufgabe: Neue Erkenntnisse <i>generieren</i>) <i>Metaebene: Wissenschaftstheoretiker</i> (primäres Forschungsgebiet: Theorie zur Generierung von Erkenntnissen im jeweiligen Fach)	<i>Praktiker: Lehrkräfte</i> (primäre professionsspezifische Aufgabe: Erkenntnisse und Inhalte <i>vermitteln</i>) <i>Metaebene: Didaktiker</i> (primäres Forschungsgebiet: Theorien zur Vermittlung und zum Verständlich-Machen von Inhalten im jeweiligen Fach)
Intendierter Zweck des Modells	Deduktiv-nomologisches Modell liefert Grundlage zur Entscheidung, ob eine Erklärung (in Sinne eines kausallogischen Schlusses) <i>wissenschaftlich</i> ist	Modelle des Erklärens liefern Grundlage, wie Fachinhalte (inklusive domänenspezifischer Schlussweisen) <i>verständlich vermittelt</i> werden können
Kriterien	Gültigkeit einer Schlussfolgerung (im Falle des deduktiv-nomologischen Modells ist dies ein Ja/Nein-Kriterium)	Qualitätskriterien „guten Erklärens“; z.B. Verständlichkeit, Strukturiertheit, Adressatengemessenheit, sprachliche/sprecherische Aspekte usw.
Rolle der Empirie zur Überprüfung der Kriterien	Keine (z.B. naturwissenschaftliche Experimente zwar notwendig zur Theoriebildung in der zugrunde liegenden Naturwissenschaft, aber nicht zur Überprüfung der kausallogischen Gültigkeit der Schlussfolgerung)	Empirische Belege für „gutes“ Erklären: Quantitative (experimentelle bzw. korrelative) oder qualitative Studien didaktischer/pädagogischer/psychologischer Art; Untersuchung der prädiktiven Validität
Funktion (z.B.) naturwissenschaftlicher Experimente	Suche nach der „Wahrheit“ einer zugrunde liegenden Theorie; Falsifizierung bzw. Bestätigung von Hypothesen (auch um zwischen Theorien entscheiden zu können)	„Wahrheit“ von Theorien wird vorausgesetzt; Suche nach Wahrheit wird im schulischen Experiment „nachsimuliert“, um Falsifizierung bzw. Bestätigung von konkreten Hypothesen, aber auch, um typische Erkenntnisprozesse z.B. in den Naturwissenschaften erlebbar zu machen
Modalität	Primäre Modalität: <i>schriftlich</i> z.B. in Form wissenschaftlicher Artikel bzw. Fachbücher (aber natürlich auch mündlich bei Vorträgen, Konferenzen etc.)	Primäre Modalität: <i>mündlich</i> z.B. im Unterricht oder bei Nachhilfe (aber natürlich auch schriftlich, z.B. Schulbuch, Tafel, Hefte etc.)
Kommunikation von Strukturen	Fokus auf <u>Strukturen</u> (auch wenn es keine Theorie ohne Darstellung gibt); Darstellung muss adaptiv für Wissenschaftler (= peers) sein	Fokus auf <u>Kommunikation</u> (auch wenn es keine Darstellung ohne Inhalte gibt); Darstellung muss adaptiv für Schüler (≠ peers) sein



(Hilbert et al. 2017: 442)



8.2 Skripte und Storyboards der Erklärvideos

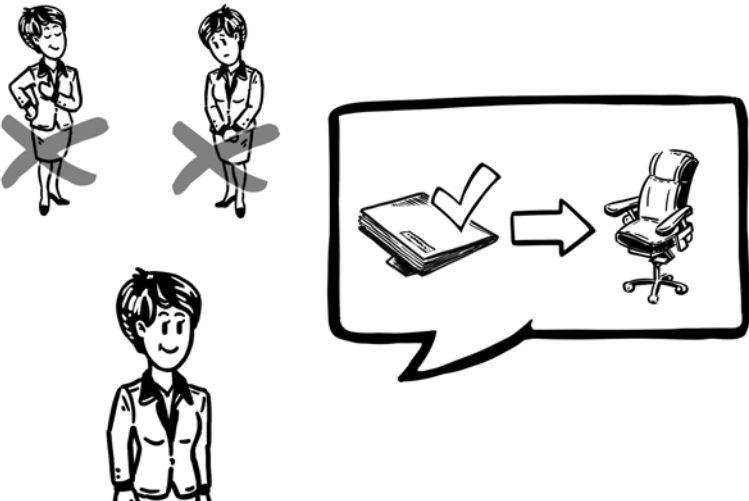

8.2.1 Erklärvideo 1 – How to write a cover letter


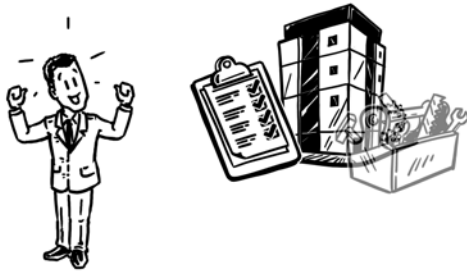
Nr	Skript	Visualisierung	Bild
1	We are going to explain: how to write a great cover letter for English speaking companies .	cover letter: document, star English speaking companies: flags of UK/US/AUS/CANADA	



2	<p>This is you. You want to apply for a position at the company of your dreams. You have to write a cover letter or letter of application and wonder how this is done in English speaking countries.</p>	<p>you: woman, around 25, dressed business casual apply: chair company: office building cover letter: thought bubble, document, hand with pen how: question mark English: flags of UK/US/AUS/CANADA</p>	
3	<p>To make your cover letter stand out, you have to make first impressions count. Your letter of application should introduce you, show your personality, your skills and your enthusiasm! Studies have shown that managers hire people that fit the company culture best.</p>	<p>cover letter: document stand out: "shiny" lines next to cover letter first impressions: casually dressed "you" being replaced by a business (casual) dressed "you" you: hand pointing at business "you" personality: smiling mouth with shiny teeth skills: toolbox enthusiasm: a cheerleader managers: professional looking group of three men or women, in suits hire: chair fit: circle of arms best: move chair</p>	



4.1	<p>The content should provide two or three solid examples of your skills and experiences.</p>	<p>content: document skills: toolbox experiences: suitcase with tags of many countries on it</p>	
4.2	<p>But watch your English tenses! Use simple past for events finished in the past and saying when exactly, for example "I completed an internship two years ago".</p>	<p>tenses: toolbox and suitcase; clock and time bar simple past: simple past (written) finished: flag "I finished an internship two years ago": text with underlining as highlight</p>	<p>SIMPLE PAST <i><u>I finished an internship two years ago.</u></i></p> 




4.3	<p>Use present perfect for events that started in the past but have not finished yet or are still important for the present, for example "I have completed a degree in media and am now looking for a job in this field".</p>	<p>present perfect: present perfect (written out) started: traffic light important: clock rings "I have completed a degree in media and am now looking for a job in this field": text with underlinings as highlight</p>	<p style="text-align: center;">SIMPLE PAST</p> <p style="text-align: center;"><i>I <u>finished</u> an internship <u>two years ago</u>.</i></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">PRESENT PERFECT</p> <p style="text-align: center;"><i>I <u>have completed</u> a degree in media and <u>am now looking</u> for a job in this field.</i></p>
5.1	<p>Also, be sure not to undersell yourself, but also not to oversell. Be honest! Also, phrases like "I've never worked in advertising, but ..." show them what you haven't done.</p>	<p>undersell: "you" looking shy and not self-confident or sad -> crossed out oversell: "you" looking overly self-assertive, bragging -> crossed out honest: normal you "I've never worked in advertising, but ...": speech bubble. text, read with boring voice haven't done: thumbs down</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <div style="position: relative; width: 300px; height: 150px; margin: 20px auto;"> <div style="position: absolute; top: 10px; right: 10px; border: 2px solid black; padding: 10px; background-color: white;"> I HAVE NEVER WORKED IN ADVERTISING, BUT ... </div> <div style="position: absolute; top: 50%; left: 50%; transform: translate(-50%, -50%) scale(2); opacity: 0.5; pointer-events: none;">X</div> </div>



5.2	Rather tell them what you have done and how it applies to this job.	have done: project file, check mark applies: arrow, chair	
6.1	HR managers read ...	HR managers: manager behind table	



6.2	<p>...hundreds of applications every day.</p> <p>General, unspecific phrases that don't include the company impress no one!</p>	<p>hundreds: tons of paper being dumped next to the manager (making him look sad or stressed)</p> <p>General: speech bubble, boy with big mouth</p> <p>don't: company building, hand insulates company from speech bubble</p> <p>no one: cloud, thunderbolt</p>	
6.3	<p>Rather include specific facts about the company and your skills by saying for example: "The business fields of Dream Inc. are a great chance to develop my previous experience in strategic management".</p>	<p>include: handmodel moves company</p> <p>facts: checklist</p> <p>skills: toolbox</p> <p>"<i>The business fields of Dream Inc. are a great chance of developing my previous experiences in strategic management</i>": text</p>	<p>THE BUSINESS FIELDS OF DREAM INC. ARE A GREAT CHANCE TO DEVELOP MY PREVIOUS EXPERIENCE IN STRATEGIC MANAGEMENT.</p> 




7	<p>To make your cover letter effective, be as accurate as possible. Vague and tired claims like "I have excellent interpersonal skills" may make the HR manager fall asleep too!</p>	<p>cover letter: document accurate: target with an arrow getting stuck in the middle "I have excellent interpersonal skills": text HR manager fall asleep: handmodel lies down HR manager, sleeping HR manager appears</p>	
8.1	<p>Use action verbs, make yourself sound dynamic! What are these?</p>	<p>action verbs: a "clapper board" (with "Action!" written on it) dynamic: "you" in sporty dress, in action what: handmodel holds in question mark for a few seconds</p>	

8.2	Action verbs directly show off your skills and experience .	Show off: spot Skills and experience: toolbox and suitcase	
8.3	Good examples could be " I implemented ", " I prioritized ", " I streamlined " to name a few. These words will again help you avoid too long and unnecessary phrases.	"I implemented" : handmodel turns around tools and suitcase, writing appears "I prioritized" : text "I stream-lined" : text long : speaking bubble, crossed out	 <p><i>I implemented</i> <i>I prioritized</i> <i>I stream-lined</i></p>



9.1	Make sure the letter is no longer than one page , so make every word count.	one page: handmodel shortens long CV	
9.2	Phrases like " As you can see from my CV, ... " are unnecessary . If there is enough time left, proof-read it the next day if you can.	"As you can see from my CV, ...": text being typed out, read with boring voice unnecessary: cross proof-read: left hand follows the lines next day: right hand places calendar with 15, 16 appears	  <p data-bbox="1205 1209 1749 1316">As you can see from my CV, ...</p>


9.3	Last but not least, don't forget to check your letter for mistakes and make sure the layout is clean .	check: magnifier mistakes: thunderbolts clean: handmodel uses broom to wipe the letter	
10.1	So there you have it. When keeping these points in mind, you will change your cover letter from boring and vague ...	you: you visual these points: speech bubble, clapper board, toolbox, suitcase..... cover letter: cover letter boring: sleeping HR manager	

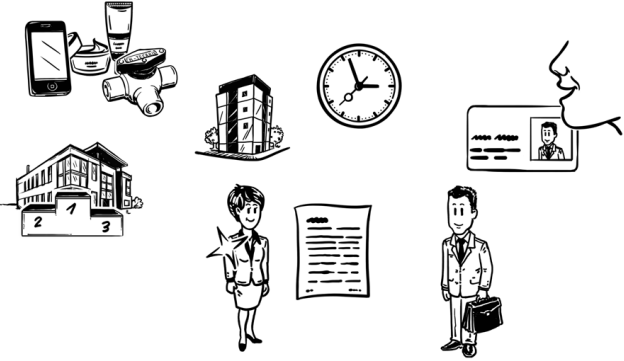
10.2	... to sounding great and up to the point in a heartbeat .	great: excited HR manager heartbeat: a clock	
10.3	So don't waste time !	Don't: clock being put into a trash bin Time: cross	


10.2	Think of your dream company and start writing your personal cover letter now!	dream company: "Dream Inc." building writing: "you" sitting on a desk, writing	
11		Credits (closing frame)	 simpleshow foundation Author: Jan Ullmann 

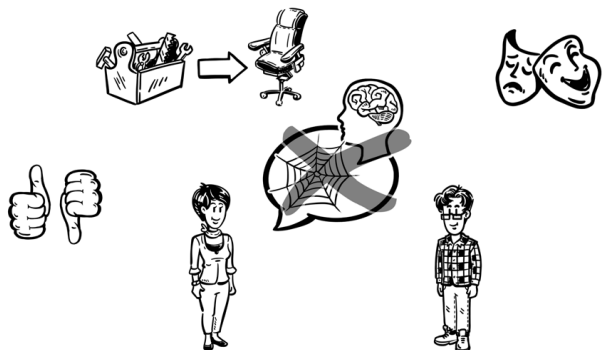
8.2.2 Erklärvideo 2 – How to prepare for a job interview

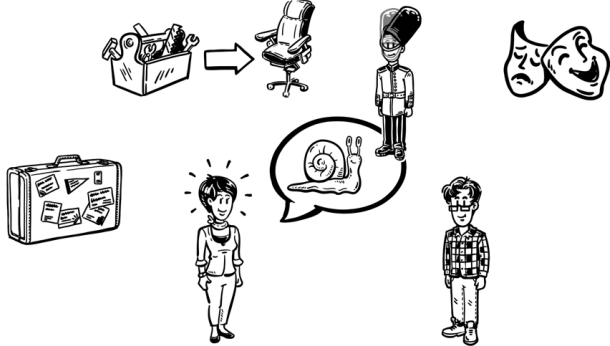
Nr	Skript	Visualisierung	Bild
1	We are going to explain: how to prepare for a job interview at English speaking companies .	job interview: microphone and briefcase English speaking companies: flags of UK/US/AUS	 

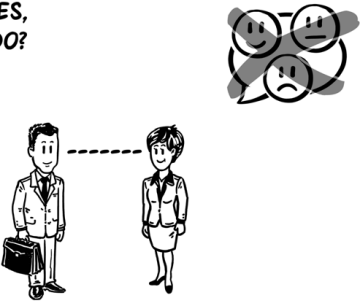
2	<p>This is you. You have applied for the company of your dreams. Now you are excited to be invited for a job interview. So what do you need to be well prepared?</p>	<p>you: woman, around 25, dressed business casual (cf. CL)</p> <p>applied: cover letter</p> <p>company of your dreams: bubble with company building</p> <p>excited: cheerleader you</p> <p>job interview: microphone</p> <p>what: question mark</p> <p>well prepared: arm with stretched biceps</p>	
---	---	--	---

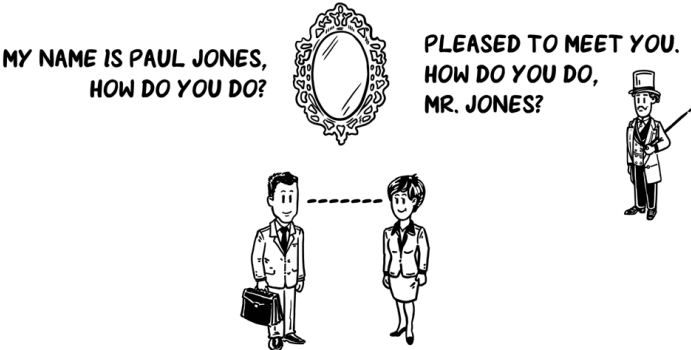
3	<p>First of all, you should dress professionally and arrive on time. Remember that the first impression has a great impact on the interviewer.</p> <p>Furthermore, be sure to reread the job description and be knowledgeable about the company: What products do they make? Who is their competition? Also, know the names of the interviewers and how to pronounce them correctly.</p>	<p>you: you in casual clothing dress professionally: you in business clothing arrive on time: clock first impression: interviewer greatest impact: sparkle re-read job description: letter with text, finger pointing over it company: company building products: three examples of consumer/industry products (whatever you have in your archive...) competition: other office building & winners' podium names of interviewers: business card with picture and scribbled text pronounce: mouth with tongue</p>	
---	---	---	---


4.1	Try to role-play your interview with a friend with some basic questions like: <i>"What are you good at?"</i> or <i>"Tell us something about yourself"</i>	role-play: puppets friend: other person (male)	<p>WHAT ARE YOU GOOD AT? TELL US SOMETHING ABOUT YOURSELF!</p> 
-----	---	---	--

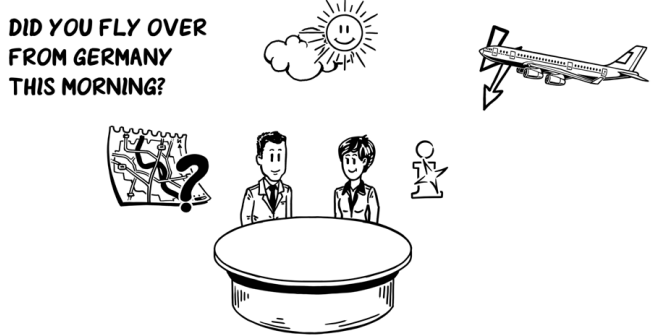
4.2	<p>However, don't memorize your statements or give 15 minute answers to basic questions. Instead, try connecting your skills to the position.</p> <p>You can avoid "yes" or "no" answers by</p>	<p>memorize: brain</p> <p>15 minute answers: speech bubble with spider webs</p> <p>connecting skills: toolbox (cf. CL) with arrow to...</p> <p>position: office chair (cf. CL)</p> <p>"yes or no": thumbs up and down crossed outturned around</p>	
-----	--	--	---

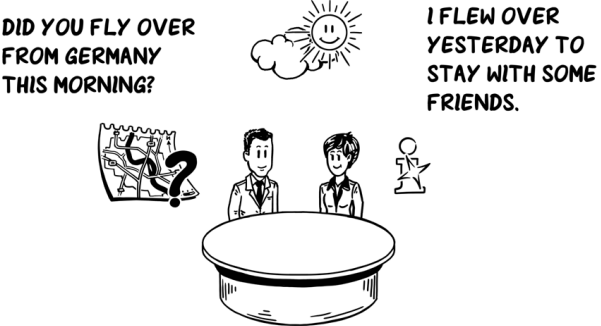
4.3	talking about recent experiences . When practicing, try slowing down and don't worry that your English might not be good enough. Be positive !	experiences: suitcase with tags on it (cf. CL) slowing down: a smiling snail English: British (Queen) guardian in speech bubble not: hat of guardian is put in wrong position positive: glance around you	
-----	---	---	---

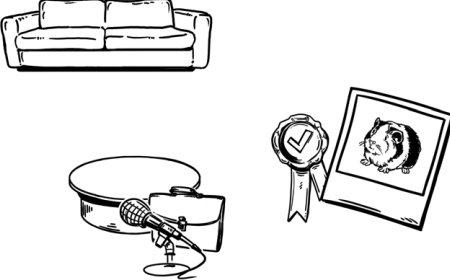
5.1	<p>When meeting your interviewer, you should make eye-contact!</p> <p>When your interviewer says: <i>My name is Paul Jones, how do you do?</i> don't talk about your actual feelings.</p>	<p>interviewer: visual of manager (cf. CL)</p> <p>you: you</p> <p>eye contact: line</p> <p>actual feelings: three different smileys (sad, angry, happy), speech bubble, turned around</p>	<p>MY NAME IS PAUL JONES, HOW DO YOU DO?</p> 
-----	---	---	---

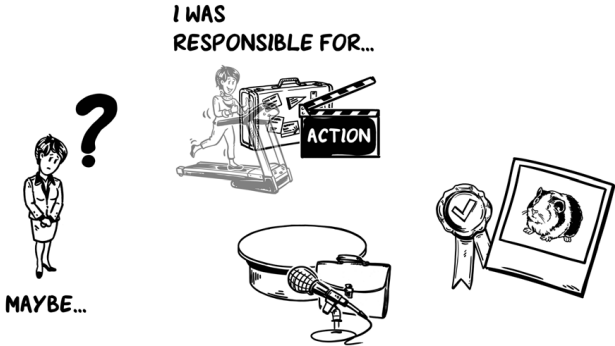
5.2	Rather, mirror what the interviewer has said: <i>Pleased to meet you, how do you do, Mr. Jones?</i> This sounds polite .	mirror: mirror polite: 19 th century man	
-----	---	--	---


6.1	<p>At the beginning, the interviewer might try to break the ice by talking about your journey.</p> <p>Keep the small talk brief and positive and give some extra information.</p>	<p>interviewer: manager, you at table, you with icicles break: icicles are broken off</p> <p>journey: map with lines for route on it</p> <p>small talk: speech bubble with clouds and sun</p> <p>extra information: information "i" with a sparkle</p>	
-----	--	---	---

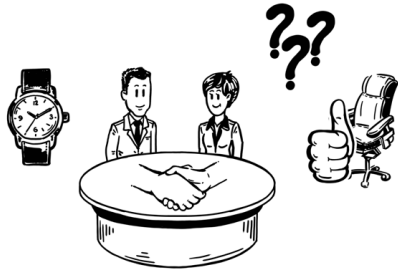
6.2	<p>So when he asks you <i>Did you fly over from Germany this morning?</i>, don't complain about the terrible flight you had.</p>	<p>complain: lightning bolt</p> <p>terrible flight: airplane, hand model moves the airplane up and down</p>	
-----	---	---	---


6.3	Rather say: <i>I flew over yesterday to stay with some friends.</i>		
-----	---	--	---


7.1	<p>During the interview, be aware of your achievements without revealing too much private information. Avoid passive verb forms like <i>"I was given responsibility for"</i>.</p>	<p>during the interview: microphone (see above)</p> <p>achievements: seal</p> <p>private information: picture of hamster</p> <p>passive verb forms: couch</p>	<p>I WAS GIVEN RESPONSIBILITY FOR...</p>  <p>The illustration contains four hand-drawn items: a two-seater couch at the top left, a microphone on a stand at the bottom left, a circular seal with a checkmark at the top right, and a framed picture of a hamster at the bottom right.</p>
-----	---	---	---



7.2	<p>Instead, just as in your cover letter, use active verb forms like "<i>I was responsible for.</i>" when talking about your experience. This sounds much more dynamic.</p> <p>When you are asked for your opinion, avoid weak words such as "<i>maybe</i>".</p>	<p>active verb forms: clapper board with "Action" on it (cf. CL)</p> <p>experience: suitcase (cf. CL)</p> <p>dynamic: you on treadmill (cf. CL)</p> <p>opinion: question mark</p> <p>weak: shy you</p>	
-----	---	---	---

7.3	Use confident expressions such as " <i>I'm sure that</i> ".	confident: you with hands on hips	
-----	--	--	---


8.1	<p>At the end of the interview, make sure to have a couple of questions in mind. After all, you must like the job as well! Thank the interviewer for their time.</p>	<p>interview: you and manager visual couple of questions: 2-3 questions marks like the job: thumbs up thank: handshake time: watch</p>	
-----	---	---	---


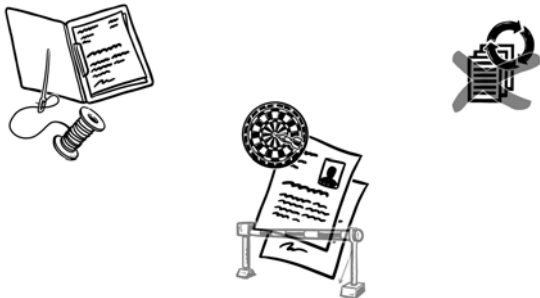
8.2	And one more thing: Only discuss money if you've been offered the job .	money: bundle of money, speech bubble offered the job: remove thumbs up, office chair closer to you	
-----	---	--	---

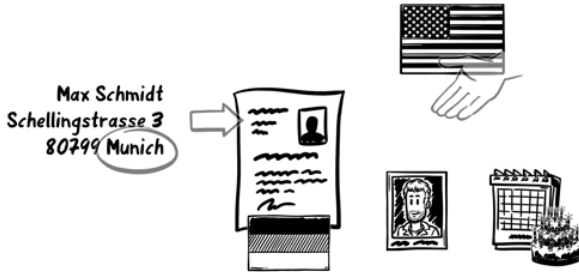

9	<p>By following these steps and pieces of advice you should be well prepared. So go ahead and practice! Think of your dream company and be ready for an interview that shows an honest and confident you.</p>	<p>these steps: key visuals you: business woman (you) well prepared: arm with stretched biceps practice: visual from role play (see above) again think: think bubble with business building</p>	
---	--	--	---

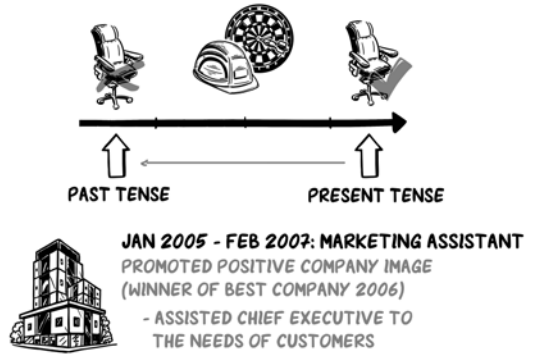
10		Credits (closing frame)	 simpleshow foundation Author: Jan Ullmann 
----	--	-------------------------	--


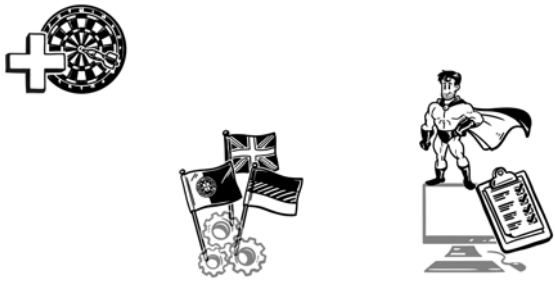
8.2.3 Erklärvideo 3 – How to write a CV

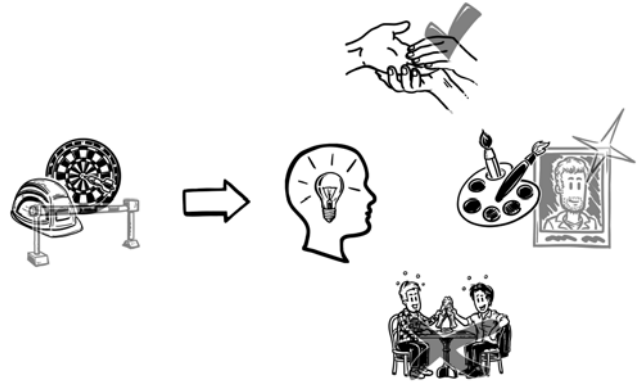
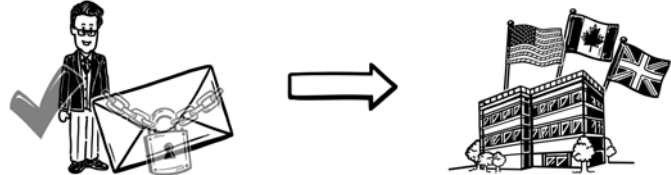
Nr	Skript	Visualisierung	Bild
1	We are going to explain: how to write a great CV for a job application at English speaking companies .	great CV: CV with sparkle job application: folder with documents English speaking countries: company with flags	




2	<p>Companies can't interview hundreds of people. So your Curriculum Vitae or résumé should summarise your skills, education and experience in a way that makes you stand out.</p> <p>How? Let's find out!</p>	<p>Companies: company with flags interview: microphone, crossed out hundreds: silhouettes Curriculum Vitae: CV summarise: funnel skills: suitcase education and experiences: experience head and graduation hat you stand out: sparkle for CV How: question mark</p>	
3	<p>Generally, your CV should be concise and brief. Two pages are the ultimate limit. As you want to stick out, tailor your application and avoid ready-made templates or all-purpose CVs.</p>	<p>CV: CV concise: target Two pages: second page pulled out behind CV limit: barrier tailor: needle and thread application: folder templates: template, crossed out all-purpose CVs: circled arrows</p>	

4	<p>The top of your CV should include your name and your address. Use English names, for example <i>Munich</i> instead of <i>München</i>. Also, mention your nationality. For US applications, only include your date of birth or a photo if requested.</p>	<p>top: CV, arrow pointing at the top</p> <p>name and your address: address in written</p> <p>English names: Munich circled</p> <p>nationality: flag</p> <p>US: flag</p> <p>date of birth: cake with calendar</p> <p>photo: photo</p> <p>requested: demanding hand</p>	
5	<p>If you are not applying for a particular job opening, include a concrete objective, for example: <i>Trainee marketing position in IT sector</i>. Next up, write a very brief summary of your skills and experience, relevant to the job objective, for instance <i>Experience in strategic marketing at Business Inc.</i></p>	<p>not: chair, paper</p> <p>particular job opening: crossed out</p> <p>objective: wanted sign</p> <p>brief summary: paper, target</p> <p>skills: suitcase</p> <p>experiences: experience head on paper</p> <p>job objective: arrow from paper to icons</p>	

6	<p>For your work experiences, start with your most recent and work backwards. Name the employer, your position and use action verbs to describe your key responsibilities. Use present tense for current positions and past tense for work you are no longer doing. Good examples are <i>Promoted positive image for the company</i> or <i>Assisted chief executive to the needs of customers</i>.</p>	<p>work experiences: target with hard hat</p> <p>most recent: timeline with arrow pointing at the present</p> <p>backwards: hand model moves arrow backwards</p> <p>employer: building</p> <p>position: January 2005 - February 2007: Marketing Assistant</p> <p>action verbs: - Promoting a positive company image (winner of best company 2006)</p> <p>key responsibilities: - realization of customer satisfaction poll</p> <p>present tense: present tense and new arrow</p> <p>current: chair with checkmark</p> <p>past tense: past tense</p> <p>no longer: chair with cross</p>	 <p>JAN 2005 - FEB 2007: MARKETING ASSISTANT PROMOTED POSITIVE COMPANY IMAGE (WINNER OF BEST COMPANY 2006) - ASSISTED CHIEF EXECUTIVE TO THE NEEDS OF CUSTOMERS</p>
---	---	---	---

7	<p>The education section includes the institution's name, your degree and actual or expected graduation date. Don't mention grades, unless they are above average. If possible, use standard English translations of your degree titles or exams.</p>	<p>education: graduation hat institution's name: LMU degree: roll of parchment expected graduation date: calendar with chequered flag grades: 2,5 above average: grade flicked away English translations: flags</p>	
8	<p>In the additional skills section, include languages according to your proficiency and other competencies like computer skills. You can show off your most relevant super hero power once more, as you already listed them under key skills and experiences.</p>	<p>additional skills: target with plus languages: flags proficiency: gear wheels competencies: clipboard computer skills: computer icon super hero power: super hero</p>	

9	<p>Especially when your work experience is still limited, add interests and activities to your CV. They paint a picture of the kind of person you are.</p> <p>Volunteer activities are especially valued, whereas standard hobbies like “meeting with friends” should rather be avoided.</p>	<p>work experience: target + hard hat</p> <p>limited: barrier</p> <p>interests and activities: head with bulb, arrow</p> <p>paint: artist’s palette</p> <p>person: photo with sparkle</p> <p>volunteer activities: hands holding another hand</p> <p>valued: checkmark</p> <p>meeting with friends: two friends</p> <p>avoided: friends crossed out</p>	
10	<p>Lastly you can include the phrase References available upon request. If asked, your referee will write a confidential letter directly to the organization. So be sure to have asked for their permission beforehand!</p>	<p>References available upon request: script</p> <p>referee: man</p> <p>confidential letter: envelope with padlock and arrow</p> <p>organization: company with flags</p> <p>permission: checkmark</p>	<p>REFERENCES AVAILABLE UPON REQUEST</p> 

11	<p>And then you're done!</p> <p>When following these steps you will likely make a great first impression to your possible employer. So what are you waiting for?</p> <p>Start working on your English CV now!</p>	<p>done: CV</p> <p>steps: foot prints</p> <p>first impression: thumbs up</p> <p>employer: company with flags</p> <p>what: woman in rocking chair</p> <p>Start: woman turned around, writing hand appears</p>	
12			 <p>simpleshow foundation</p> <p>Author: Jan Ullmann, inspired by Egbert Kruse</p> 

8.3 Fragebögen

8.3.1 Fragebogen zu Erklärvideo 1

FLIP Englisch - Studie Sommersemester 2014

* Erforderlich

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie zu FLIP Englisch!

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

dieser Fragebogen dient dazu, unseren Kurs, dessen Methoden und Inhalte zu evaluieren, um die Kursqualität zu sichern, sowie wissenschaftliche Fragestellungen im Bereich "Neue Medien" zu untersuchen.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und an einem sicheren Ort aufbewahrt. Die Daten werden nur in anonymisierter und zusammengefasster Form an Dritte weitergereicht. Die Antworten haben keinerlei Einfluss auf die Bewertung Ihrer Leistungen im Kurs.

Damit wir Ihre Angaben einander zuordnen können, benötigen wir ein persönliches Kennwort. Bitte erstellen Sie Ihr persönliches Kennwort anhand unten stehender Beschreibung. Auf diese Weise lassen sich die Bewertungen in verschlüsselter Form einander zuordnen. Bitte füllen Sie den Fragebogen zügig aus und geben Sie spontane Antworten. Das Ausfüllen des Bogens dauert nicht länger als 10 Minuten.

Durch Klicken auf "Weiter" bestätigen Sie, dass Sie die o.g. Angaben gelesen und verstanden haben.

Teil 1/6

Bitte geben Sie für Ihren persönlichen Code folgende Vorgabe ein:

1. **Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter:** *

2. **Letzter Buchstabe Ihres eigenen Vornamens:** *

3. **Erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsortes:** *

4. **Erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsmonats:**

*

Teil 2/6

5. **Geschlecht:** *

Markieren Sie nur ein Oval.

☐

weiblich

☐

männlich

6. **Studienfach:** *

Hauptfach und Abschluss

7. **Alter:** *

8. **Muttersprache:** *

9. **Wie viele Jahre lernen Sie Englisch als Fremdsprache?** *

inkl. Schule, Universität etc.; bitte Anzahl angeben.

Teil 3/610. **Haben Sie in der Vergangenheit bereits einen englischen "Cover Letter" geschrieben?** *

Markieren Sie nur ein Oval.

☐

ja

☐

nein

11. **Haben Sie Videos dieser Art (animierte Erklärvideos) in der Vergangenheit bereits gesehen?** *

Markieren Sie nur ein Oval.

☐

ja

☐

nein

12. **Haben Sie Videos dieser Art (animierte Erklärvideos) in der Vergangenheit bereits zum Lernen genutzt?** *

Markieren Sie nur ein Oval.

☐

ja

☐

nein

13. **Ich nutze online Videos vorwiegend (Mehrfachnennungen möglich):** *

Wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

☐

Zur Unterhaltung

☐

Zur Informationsbeschaffung

☐

Zum Lernen

☐Sonstiges:

Teil 4/6

14. **Das Video war für die Erstellung des "Cover Letters" sehr hilfreich. ***
 Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

15. **Ich würde solche Videos zum Selbstlernen wiederverwenden. ***
 Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

16. **Das Video war die erste inhaltliche Quelle, die ich zur Erstellung des Cover Letters genutzt habe. ***
 Markieren Sie nur ein Oval.

☐ ja
☐ nein

17. **Ich habe das Video als einzige Ressource für die Aufgabe genutzt. ***
 Falls nicht, geben Sie bitte unter "Sonstiges" die genutzten anderen Quellen an.
 Markieren Sie nur ein Oval.

☐ ja
☐ Sonstiges: _____

18. **Ich habe folgende Sachen gelernt: ***
 (Vorgehen, Grammatik, Vokabeln - bitte kurz nennen)

Teil 5/6

19. **Das Video hat mich in der Selbstlernphase motiviert. ***
 Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

20. **Das Video war eine hilfreiche Abwechslung zu den Inhalten im Buch. ***
 Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

21. Das Video hat Spaß gemacht. **Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

22. Das Video hat mich motiviert, mich weiter zu dem Thema zu informieren. **Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

Teil 6/6**23. Wie oft haben Sie sich das Video angesehen? ****Bitte Anzahl angeben.***24. Die Videolänge war angemessen. ****Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

25. Die Geschwindigkeit des Videos war angemessen. **Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

26. Die Illustrationen im Video waren hilfreich. **Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

27. Der gesprochene Text im Video war hilfreich. **Markieren Sie nur ein Oval.*

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

28. **Die schriftliche Aufgabe hat gut zum Video gepasst.** *

Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

29. **Ich würde mir für den Selbstlernprozess weitere Videos dieser Art wünschen.** *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ ja
☐ nein

30. **Ich werde in Zukunft weiter mit solchen Videos lernen.** *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ ja
☐ nein

31. **Das hat mir gefallen:** *

32. **Das hätte ich mir anders gewünscht:** *

8.3.2 Fragebogen zu Erklärvideo 2

FLIP Englisch - Studie Wintersemester 14/15

* Erforderlich

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

dieser Fragebogen dient dazu, unseren Kurs, dessen Methoden und Inhalte zu evaluieren, um die Kursqualität zu sichern, sowie wissenschaftliche Fragestellungen im Bereich "Neue Medien" zu untersuchen.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und an einem sicheren Ort aufbewahrt. Die Daten werden nur in anonymisierter und zusammengefasster Form an Dritte weitergereicht. Die Antworten haben keinerlei Einfluss auf die Bewertung Ihrer Leistungen im Kurs.

Damit wir Ihre Angaben einander zuordnen können, benötigen wir ein persönliches Kennwort. Bitte erstellen Sie Ihr persönliches Kennwort anhand unten stehender Beschreibung. Auf diese Weise lassen sich die Bewertungen in verschlüsselter Form einander zuordnen. Bitte füllen Sie den Fragebogen zügig aus und geben Sie spontane Antworten. Das Ausfüllen des Bogens dauert nicht länger als 5-10 Minuten.

Durch klicken auf "Weiter" bestätigen Sie, dass Sie die o.g. Angaben gelesen und verstanden haben.

Teil 1/5

1. **Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter:** *

2. **Letzter Buchstabe Ihres eigenen Vornamens:** *

3. **Erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsortes:** *

4. **Erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsmonats:** *

Teil 2/5

5. **Geschlecht:** *

Markieren Sie nur ein Oval.

☐ weiblich

☐ männlich

6. **Studienfach:** *

Hauptfach und Abschluss

7. **Alter:** *

8. Muttersprache(n): *

9. Wie viele Jahre lernen Sie Englisch als Fremdsprache? *

inkl. Schule, Universität etc.; bitte Anzahl angeben.

Teil 3/5

10. Haben Sie in der Vergangenheit bereits an einem echten Jobinterview auf Englisch teilgenommen? *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ ja
☐ nein

11. Haben Sie in der Vergangenheit bereits ein Jobinterview auf Englisch simuliert/geübt? *

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ ja
☐ nein

12. Ich habe das Video als einzige Ressource für die Aufgabe genutzt. *

Falls nicht, geben Sie bitte unter "Sonstiges" die genutzten anderen Quellen oder zusätzlich recherchierte Themen an.

Markieren Sie nur ein Oval.

- ☐ ja
☐ Sonstiges: _____

Teil 4/5

13. Das Video ist zur Vorbereitung auf ein englisches Jobinterview hilfreich. *

Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

14. Ich würde Erklärvideos zum Selbstlernen wiederverwenden. *

Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

15. Das Video hat mich in der Selbstlernphase motiviert. *

Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

16. **Das Video hat mich motiviert, mich weiter zu dem Thema zu informieren.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

17. **Das Video war eine hilfreiche Alternative zur Arbeit mit dem Buch.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

18. **Die Videolänge war genau richtig, um die Inhalte zu verstehen.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

19. **Die Geschwindigkeit des Videos war genau richtig, um die Inhalte zu verstehen.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

20. **Die Illustrationen im Video waren hilfreich, um die Inhalte zu verstehen.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

21. **Die gestellte Aufgabe hat gut zum Video gepasst.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

22. **Ich würde mir für den Selbstlernprozess weitere Videos dieser Art wünschen.** *
Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

23. **Ich werde in Zukunft weiter mit solchen Videos lernen. ***

Markieren Sie nur ein Oval.

	1	2	3	4	5	
trifft gar nicht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	trifft voll zu

Teil 5/5

24. **Wie oft haben Sie sich das Video angesehen? ***

Bitte Anzahl angeben.

25. **Ich habe folgende Sachen gelernt: ***

(Vorgehen, Grammatik, Vokabeln - bitte kurz nennen)

26. **Das hat mir gefallen: ***

27. **Das hätte ich mir anders gewünscht: ***

8.4 Interviewleitfäden

8.4.1 Interviewleitfaden zu Erklärvideo 1

Leitfrage 1: Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung im Lernprozess - Nutzung des Videos - Review des Videos 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie oft hast du dir das Video angeschaut? Warum? - Welche anderen Quellen zur Erledigung der Aufgabe hast du genutzt? Wie genau? In welcher Reihenfolge? - Wie hat dir das Video bei der Erledigung der schriftlichen Aufgabe geholfen?

Leitfrage 2: Hat dir das Video für das Selbstlernen genützt?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Motivation im Vorgehen - Unterstützung im Lernprozess - Review des Videos und der Methode 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie konntest du von dieser Methode in der Selbstlernphase profitieren? - Welche Vorteile siehst du in dieser Methode im Vergleich zum Buch? - Welche Nachteile siehst du in dieser Methode im Vergleich zum Buch? - Hat dir die Arbeit mit dem Video Spaß gemacht? - Welches Medium hättest du lieber zur Information verwendet?

Leitfrage 3: Wie könntest du dir vorstellen solche Erklärvideos in Zukunft zu nutzen und warum?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Review Video - Bisherige Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche vorherigen Erfahrungen hast du in Bezug auf solche Videos generell? ...in Verbindung mit deinem Studium? - Kannst du dir vorstellen öfter mit solchen Videos zu arbeiten? - Zu welchen Inhalten würdest du mit Videos arbeiten?

Leitfrage 4: Welche sprachlichen und inhaltlichen Merkmale eines "cover letter" fallen dir ein?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Behaltensleistung der gelernten Inhalte 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Aspekte in folgenden Themengebieten fallen dir ein: <ul style="list-style-type: none"> -> Vokabeln -> Grammatik -> Formelle Aspekte -> Prozedurale Aspekte - Welche kanntest du bereits? Woher? - Welche Aspekte waren neu?

8.4.2 Interviewleitfaden zu Erklärvideo 2

Leitfrage 1: Du hast vorletzte Woche eine E-Mail von mir bekommen. Wie bist du danach vorgegangen?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung im Lernprozess - Nutzung des Videos - Review des Videos - Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche anderen Quellen zur Erledigung der Aufgabe hast du genutzt? Wie genau? In welcher Reihenfolge? - Mit welchem zeitlichen Abstand hast du die Aufgabe erledigt?

Leitfrage 2: Beschreibe, wie du das Video angesehen hast.

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Motivation im Vorgehen - Unterstützung im Lernprozess - Review des Videos und der Methode 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie oft hast du dir das Video angeschaut? Warum? - Wie konntest du von dieser Methode in der Selbstlernphase profitieren? - Welche Vorteile siehst du in dieser Methode im Vergleich zum Buch? - Welche Nachteile siehst du in dieser Methode im Vergleich zum Buch? - Hat dir die Arbeit mit dem Video Spaß gemacht? - Welches Medium hättest du lieber zur Information verwendet?

Leitfrage 3: Beschreibe, wie du dich auf die dazugehörige Aufgabe vorbereitet hast.

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
<ul style="list-style-type: none"> - Bisherige Erfahrungen - Umsetzung/Transfer - Unterstützung im Lernprozess - Review des Videos und der Methode 	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreibe deine bisherigen Erfahrungen mit englischen Interviews. - Beschreibe, was du aus dem Video direkt in der Übung umgesetzt hast.

Leitfrage 4: Welche sprachlichen und inhaltlichen Merkmale eines "englischen Jobinterviews" fallen dir ein?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen
- Behaltensleistung der gelernten Inhalte	- Welche Aspekte hast du im Interview bewusst umgesetzt? - Welche kanntest du bereits? Woher? - Welche Aspekte waren neu?

8.5 Formulare zur Zustimmung der Studienteilnahme

8.5.1 Code der InterviewteilnehmerInnen



Projekt: "Integration von Instruktionsvideos in einen Englisch Selbstlernkurs"

Projektverantwortlicher: Jan Ullmann

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

das Interview dient dazu, unseren Kurs, dessen Methoden und Inhalte zu evaluieren, um die Kursqualität zu sichern, sowie wissenschaftliche Fragestellungen im Bereich "Neue Medien" zu untersuchen.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt und an einem sicheren Ort aufbewahrt. Die Daten werden nur in anonymisierter und zusammengefasster Form an Dritte weitergereicht. Die Antworten haben keinerlei Einfluss auf die Bewertung Ihrer Leistungen im Kurs.

Damit wir Ihre Angaben einander zuordnen können, benötigen wir ein persönliches Kennwort. Bitte erstellen Sie Ihr persönliches Kennwort anhand unten stehender Beschreibung. Auf diese Weise lassen sich die Bewertungen in verschlüsselter Form einander zuordnen.

Durch Angabe des u.g. Codes bestätigen Sie, dass Sie die o.g. Angaben gelesen und verstanden haben.

Erster Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter:

Letzter Buchstabe Ihres eigenen Vornamens:

Erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsortes:

Erster Buchstabe Ihres eigenen Geburtsmonats:

Zeitstempel (vom Projektverantwortlichen auszufüllen):

8.5.2 Formular zur Zustimmung über Teilnahme am Interview



Projekt: "Integration von Instruktionsvideos in einen Englisch Selbstlernkurs"

Projektverantwortlicher: Jan Ullmann

Datum:	Ort:	Teilnehmer/in:
	Munich/München	

Zustimmung

Hiermit erkläre ich, _____, dass ich mit den folgenden Punkten einverstanden bin:

- Ich nehme an der gesamten Untersuchung freiwillig teil.
- Während der gesamten Untersuchung werden Audio- und/oder Videoaufnahmen während den Beratungssitzungen angefertigt. Zudem dürfen Kopien der schriftlichen Aufgabe(n) erstellt werden.
- Die Daten oder Ausschnitte von Ihnen dürfen in **anonymisierter Form** für Forschungszwecke verwendet werden, der Forschungscommunity zur Verfügung gestellt werden und zur Präsentation und Veröffentlichung der Forschungsergebnisse in jeder Form herangezogen werden.

Unterschrift des Teilnehmers, der Teilnehmerin

Unterschrift des Forsches (SpraZ Mitarbeiter)

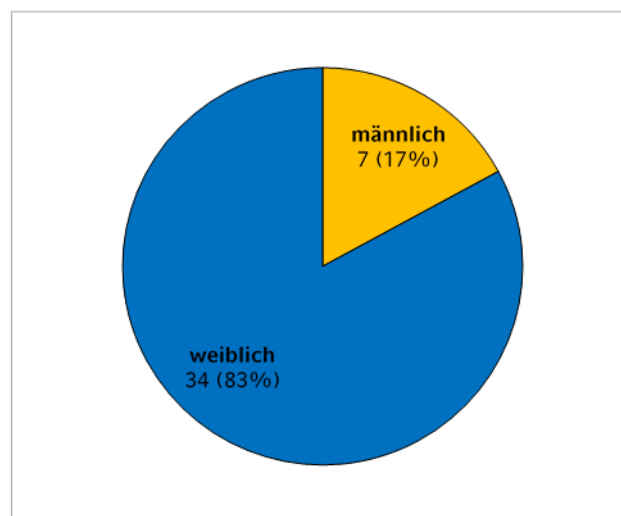
8.6 Auswertungen und Diagramme der Daten aus den Fragebögen

8.6.1 Auswertungen und Diagramme zu Erklärvideo 1

(Reihenfolge der Daten gemäß Erscheinen im Fragebogen, vgl. Appendix 8.3.1)

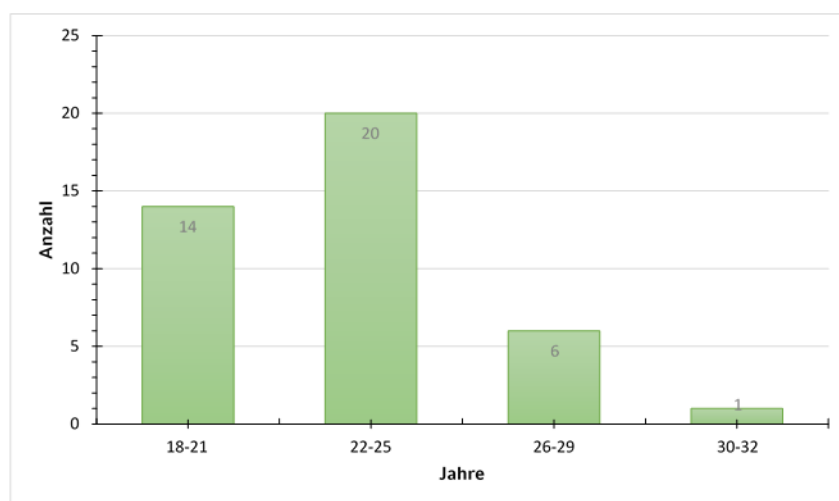
Geschlecht

Angabe	Anzahl	
	absolut	in %
männlich	7	17
weiblich	34	83
Σ Anzahl	41	



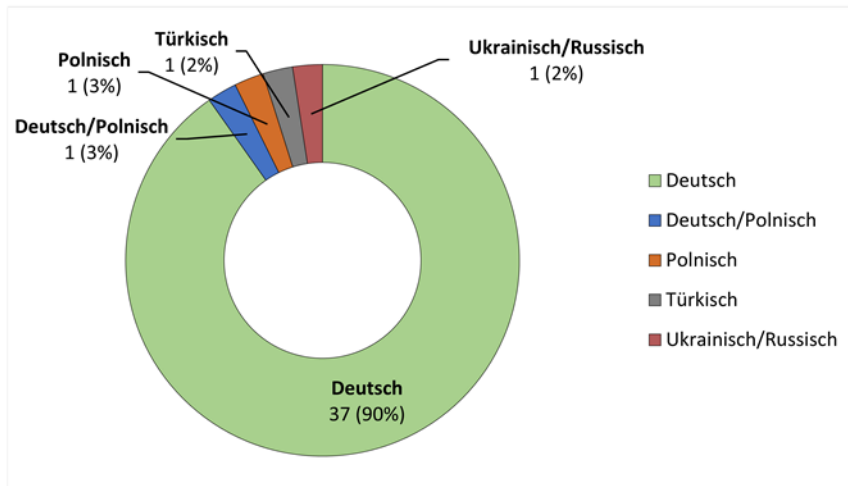
Alter

Alter	18-21	22-25	26-29	30-33	Σ Anzahl	Ø Alter
Anzahl	14	20	6	1	41	23,22



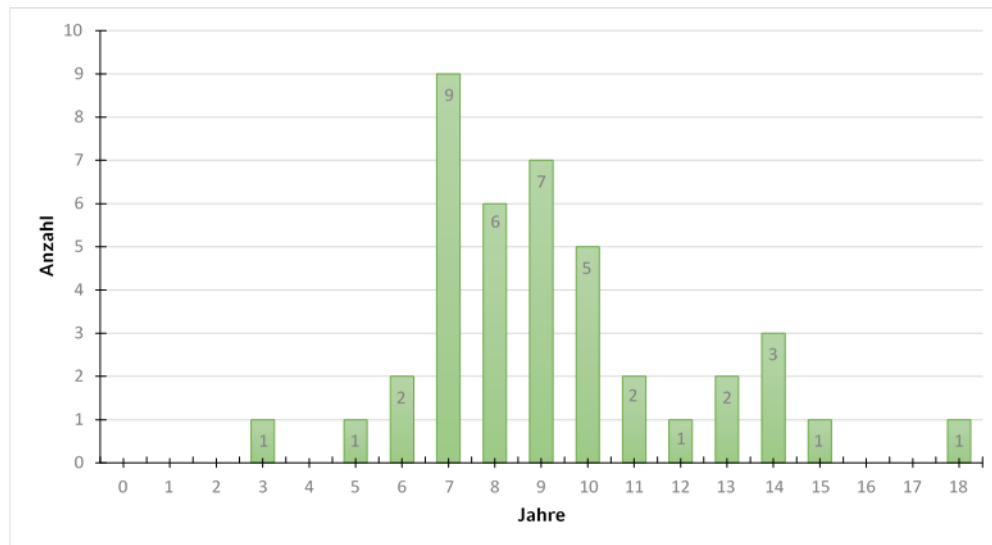
Muttersprache

Sprache	Anzahl	
	absolut	in %
Deutsch	37	90
Deutsch/Polnisch	1	3
Polnisch	1	3
Türkisch	1	2
Ukrainisch/Russisch	1	2
Σ Anzahl	41	
Σ Sprache	5	



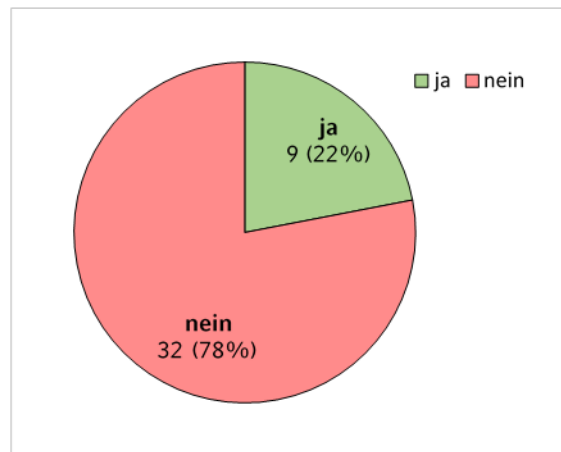
Wie viele Jahre lernen Sie Englisch als Fremdsprache?

Jahre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Σ Anzahl	\bar{x} Jahre
Anzahl	0	0	0	1	0	1	2	9	6	7	5	2	1	2	3	1	0	0	1	41	9,24



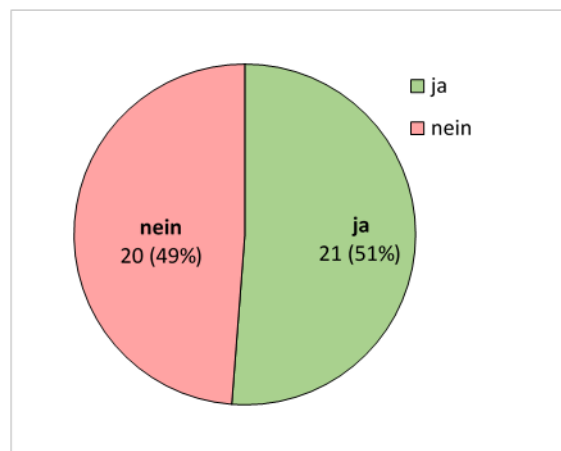
Haben Sie in der Vergangenheit bereits einen englischen "Cover Letter" geschrieben?

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	9	22
nein	32	78
Σ Anzahl	41	





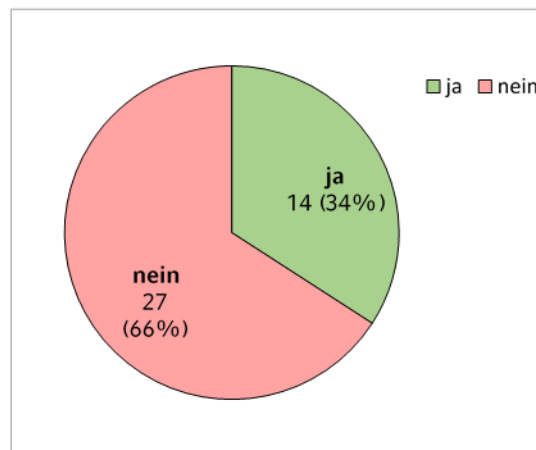
Haben Sie Videos dieser Art (animierte Erklärvideos) in der Vergangenheit bereits gesehen?

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	21	51
nein	20	49
Σ Anzahl	41	



Haben Sie Videos dieser Art (animierte Erklärvideos) in der Vergangenheit bereits zum Lernen genutzt?

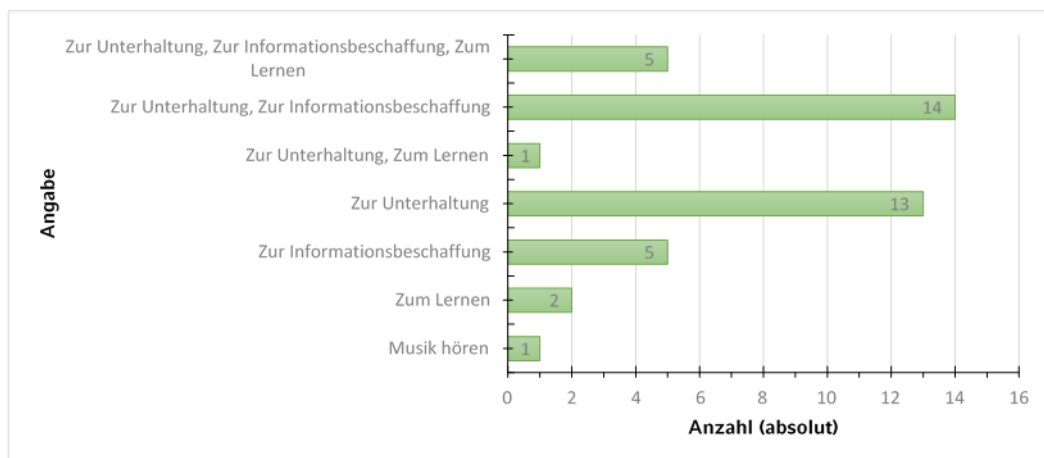
	Antwort	Anzahl	
		absolut	in %
	ja	14	34
	nein	27	66
Σ Anzahl		41	



Ich nutze online Videos vorwiegend ...

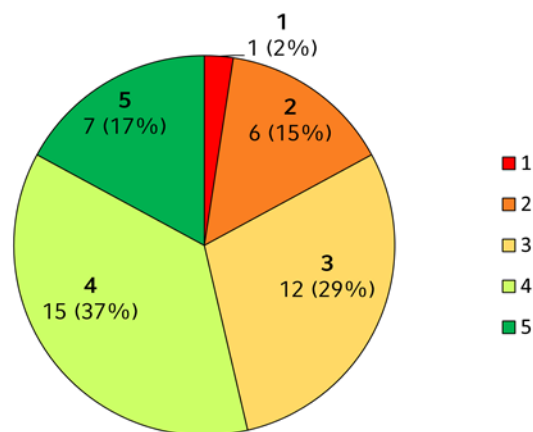
(Mehrfachnennungen möglich)

Angabe	Anzahl	
	absolut	in %
Zum Musik hören	1	2
Zum Lernen	2	6
Zur Informationsbeschaffung	5	12
Zur Unterhaltung	13	32
Zur Unterhaltung, Zum Lernen	1	2
Zur Unterhaltung, Zur Informationsbeschaffung	14	34
Zur Unterhaltung, Zum Lernen, Zur Informationsbeschaffung	5	12
Σ Anzahl	41	



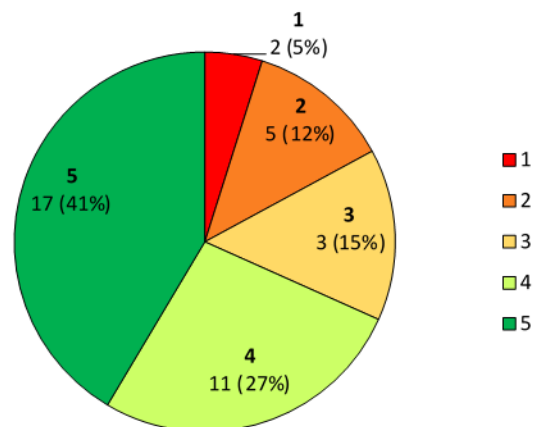
Das Video war für die Cover Letter Erstellung hilfreich.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	2
2	6	15
3	12	29
4	15	37
5 (trifft voll zu)	7	17
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	3,51	



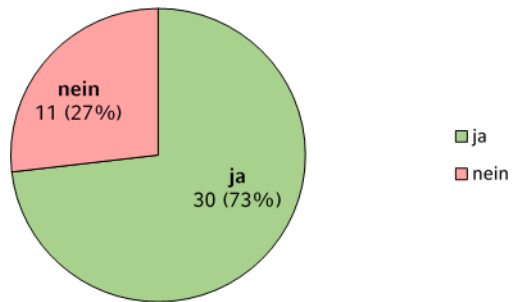
Ich würde solche Videos zum Selbstlernen wiederverwenden.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	2	5
2	5	12
3	6	15
4	11	27
5 (trifft voll zu)	17	41
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	3,88	



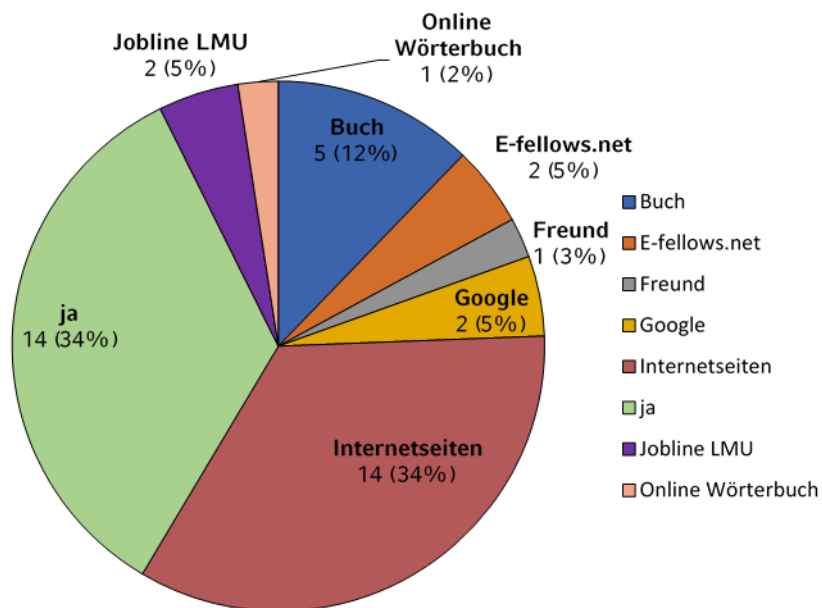
Das Video war die erste inhaltliche Quelle, die ich zur Erstellung des Cover Letters genutzt habe.

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	30	73
nein	11	27
Σ Anzahl	41	



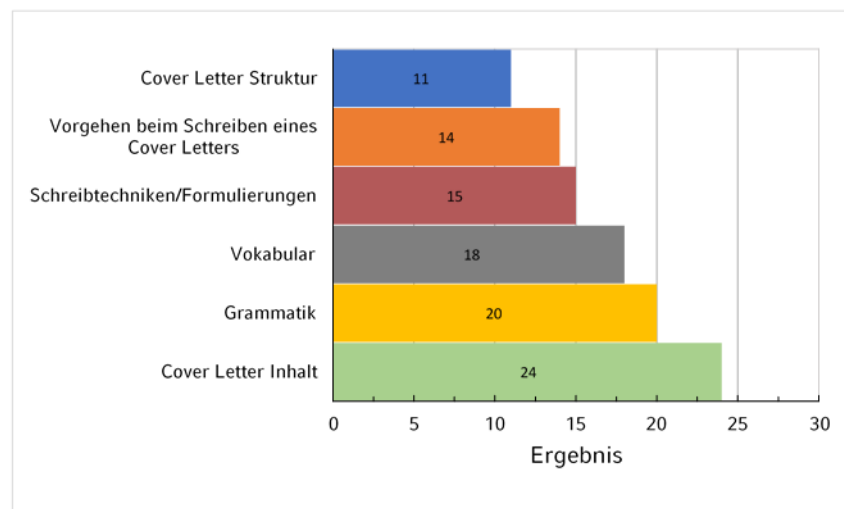
**Ich habe das Video als einzige Ressource für die Aufgabe genutzt.
(Falls nicht, Angabe der Quelle)**

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	14	34
Buch	5	12
E-fellows.net	2	5
Freund	1	3
Google	2	5
Internetseiten	14	34
Jobline LMU	2	5
Online Wörterbuch	1	2
Σ Anzahl	41	



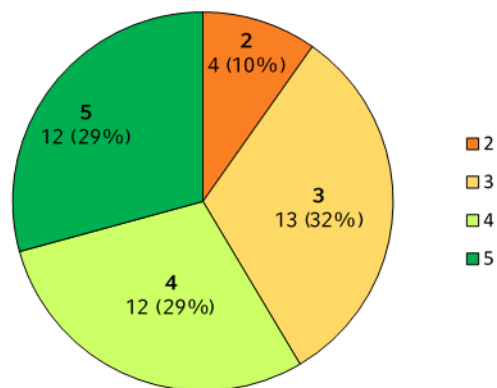
Ich habe folgende Sachen gelernt

Angabe	Ergebnis
Cover Letter Struktur	11
Vorgehen beim Schreiben eines Cover Letters	14
Schreibtechniken/Formulierungen	15
Vokabular	18
Grammatik	20
Cover Letter Inhalt	24



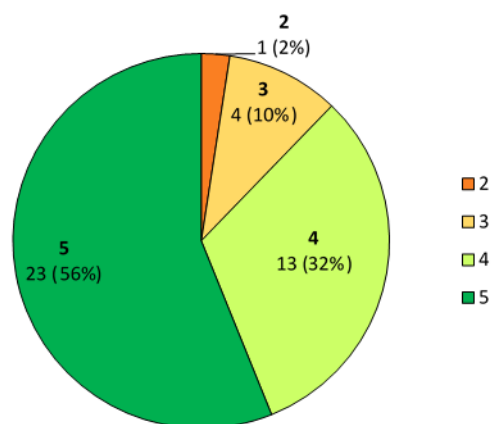
Das Video hat mich in der Selbstlernphase motiviert.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	4	10
3	13	32
4	12	29
5 (trifft voll zu)	12	29
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	3,78	



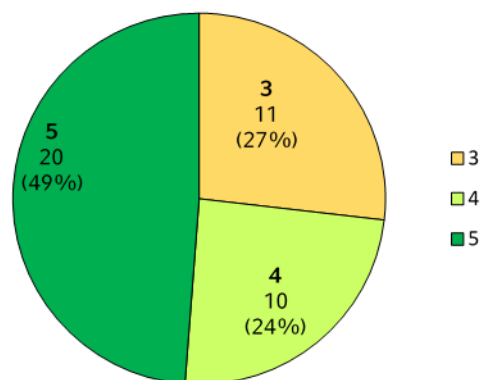
Das Video war eine hilfreiche Abwechslung zu den Inhalten im Buch.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	1	2
3	4	10
4	13	32
5 (trifft voll zu)	23	56
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,41	



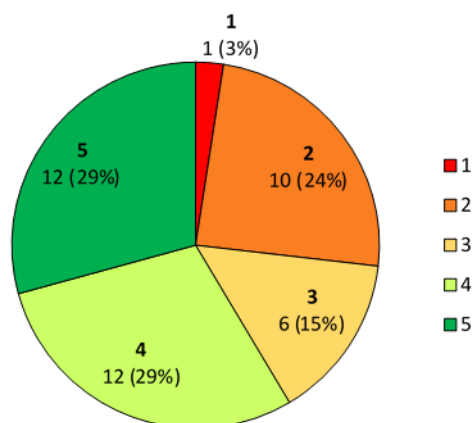
Das Video hat Spaß gemacht.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	0	0
3	11	27
4	10	24
5 (trifft voll zu)	20	49
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,22	



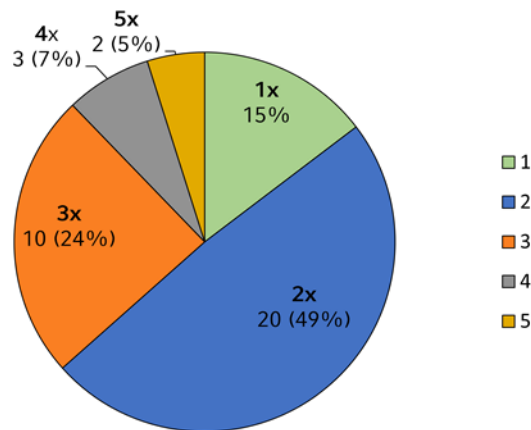
Das Video hat mich motiviert, mich weiter zu dem Thema zu informieren.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	3
2	10	24
3	6	15
4	12	29
5 (trifft voll zu)	12	29
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	3,59	



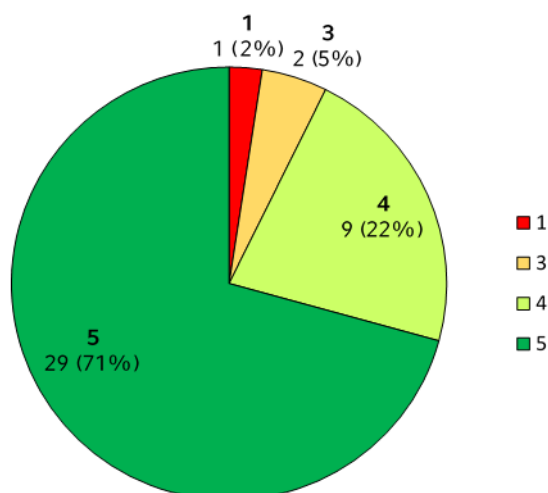
Wie oft haben Sie sich das Video angesehen?

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
1x	6	15
2x	20	49
3x	10	24
4x	3	7
5x	2	5
Σ Anzahl	41	
Ø Antwort	2,39	



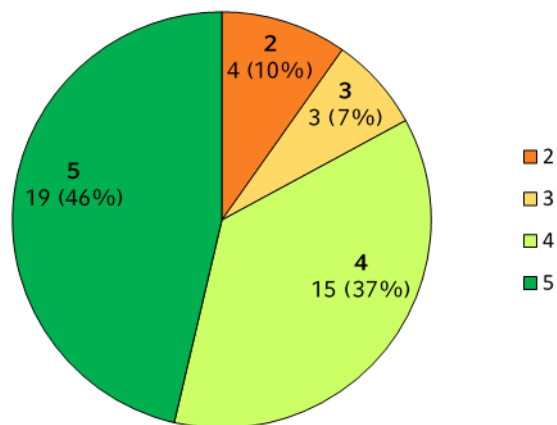
Die Videolänge war angemessen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	2
2	0	0
3	2	5
4	9	22
5 (trifft voll zu)	29	71
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,6	



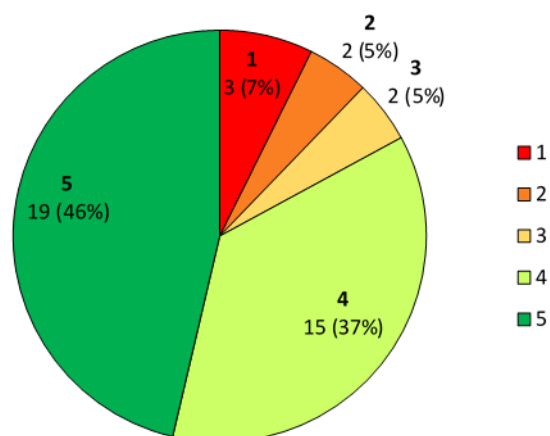
Die Geschwindigkeit des Videos war angemessen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	4	10
3	3	7
4	15	37
5 (trifft voll zu)	19	46
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,2	



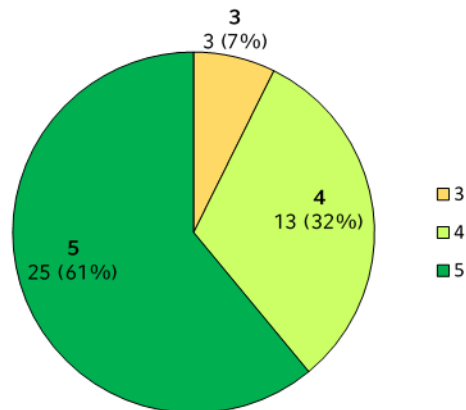
Die Illustrationen im Video waren hilfreich.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	3	7
2	2	5
3	2	5
4	15	37
5 (trifft voll zu)	17	46
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,10	



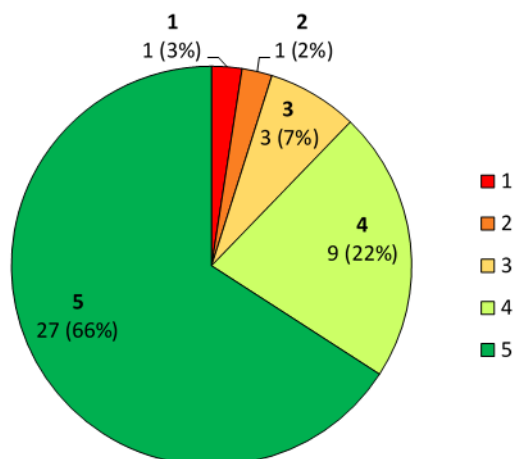
Der gesprochene Text im Video war hilfreich.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	0	0
3	3	7
4	13	32
5 (trifft voll zu)	25	61
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,54	



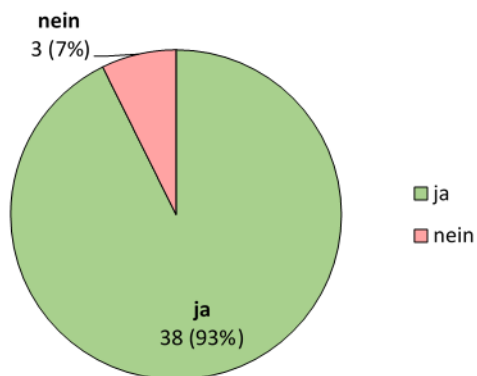
Der schriftlichen Aufgaben haben gut zum Video gepasst.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	3
2	1	2
3	3	7
4	9	22
5 (trifft voll zu)	27	66
Σ Anzahl	41	
Ø Bewertung	4,46	



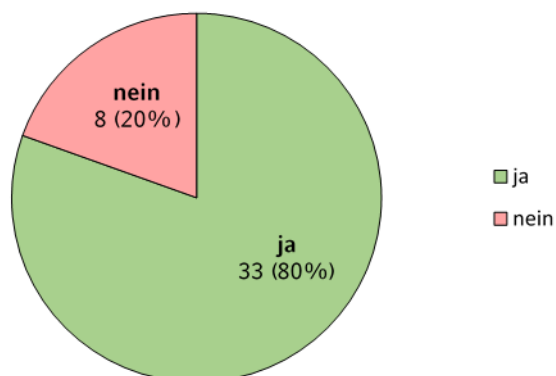
Ich würde mir für den Selbstlernprozess weitere Videos dieser Art wünschen.

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	38	93
nein	3	7
Σ Anzahl	41	



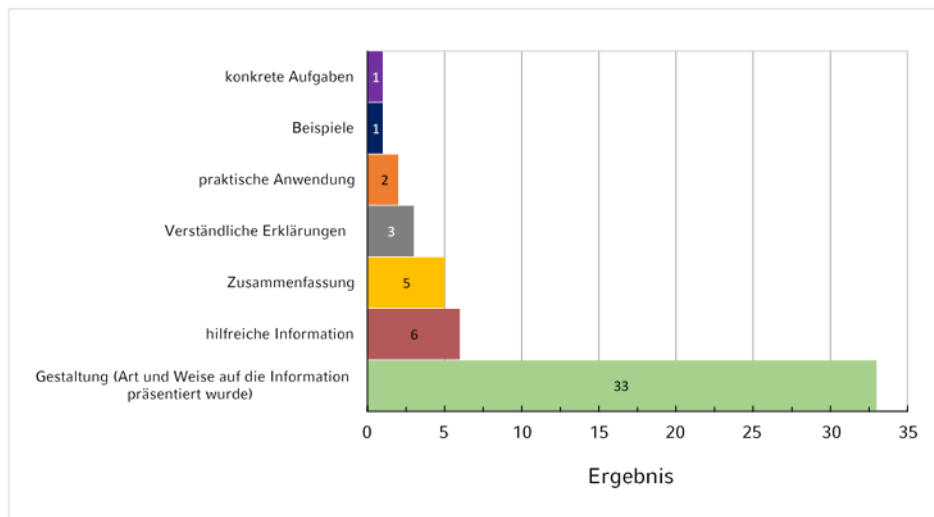
Ich werde in Zukunft weiter mit solchen Videos lernen.

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	33	80
nein	8	20
Σ Anzahl	41	



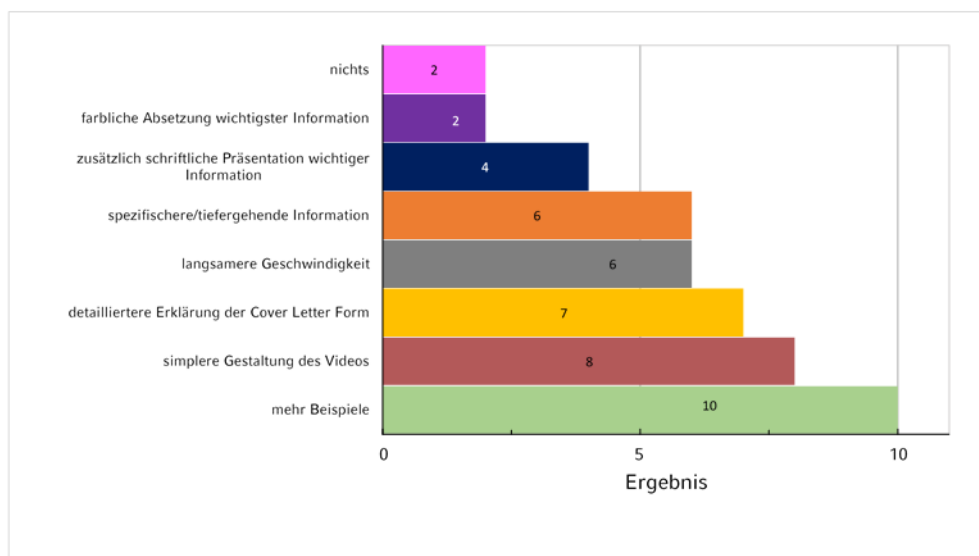
Das hat mir gefallen

Angabe	Ergebnis
konkrete Aufgaben	1
Beispiele	1
Praktische Anwendung	2
Verständliche Erklärungen	3
Zusammenfassung	5
Hilfreiche Information	6
Gestaltung (Art und Weise, auf die Information präsentiert wurde)	33



Das hätte ich mir anders gewünscht

Angabe	Ergebnis
nichts	2
farbliche Absetzung wichtigster Information	2
zusätzlich schriftliche Präsentation wichtiger Information	4
langsamere Geschwindigkeit	6
spezifischere/tiefergehende Information	6
detailliertere Erklärung der Cover Letter Form	7
simplichere Gestaltung des Videos	8
mehr Beispiele	10

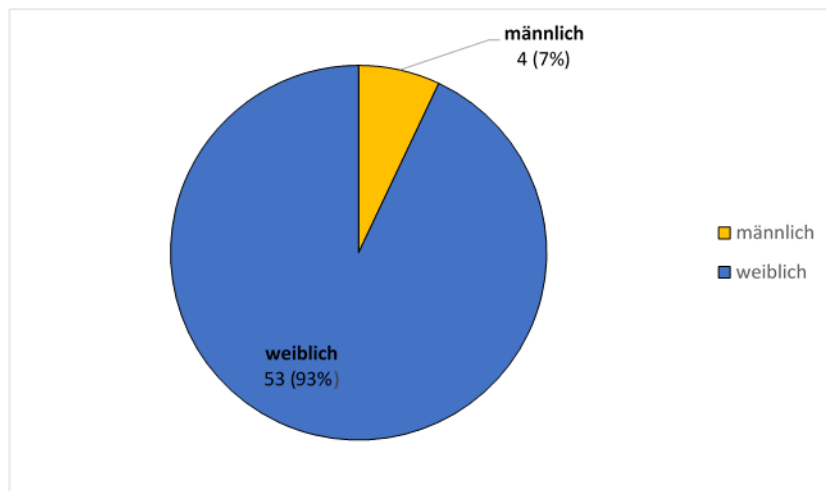


8.6.2 Auswertungen und Diagramme zu Erklärvideo 2

(Reihenfolge der Daten gemäß Erscheinen im Fragebogen, vgl. Appendix 8.3.2)

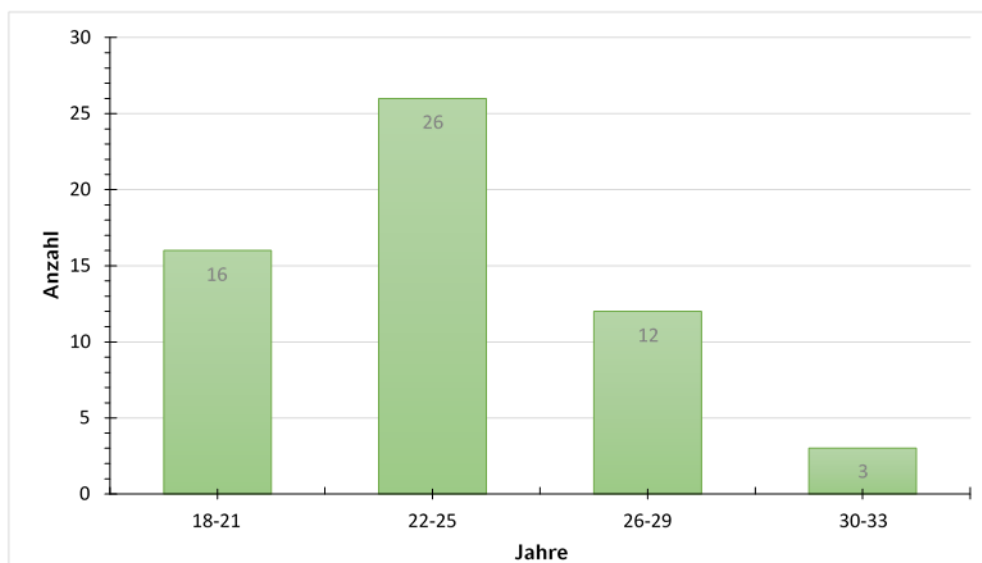
Geschlecht

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
männlich	4	7
weiblich	53	93
Σ Anzahl	57	



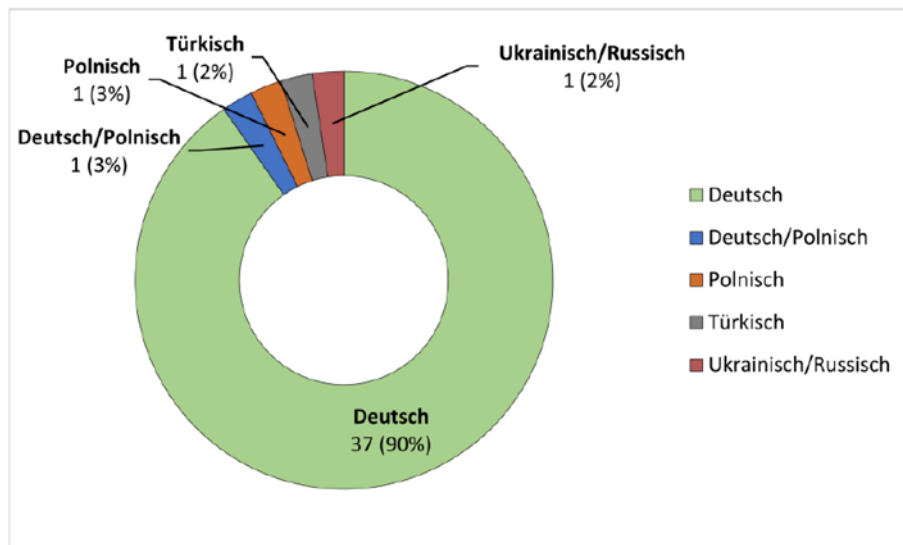
Alter

Alter	18-21	22-25	26-29	30-33	Σ Anzahl	\bar{x} Alter
Anzahl	16	26	12	3	57	23,79



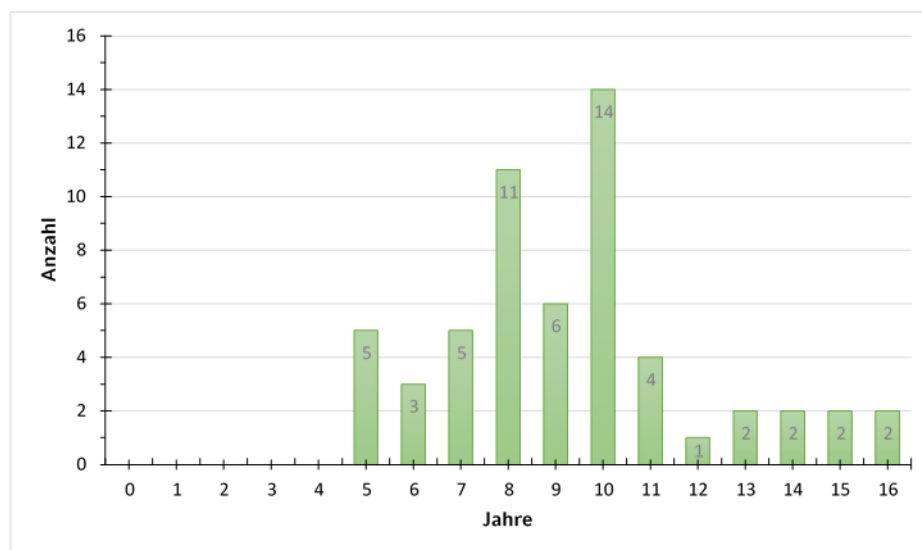
Muttersprache

Sprache	Anzahl	
	absolut	in %
Deutsch	37	90
Deutsch/Polnisch	1	3
Polnisch	1	3
Türkisch	1	2
Ukrainisch/Russisch	1	2
Σ Anzahl	41	
Σ Sprache	5	



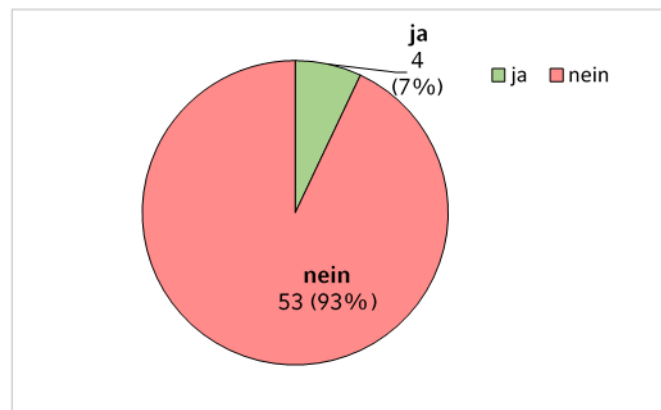
Wie viele Jahre lernen Sie Englisch als Fremdsprache?

Jahre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ Anzahl	Ø Jahre
Anzahl	0	0	0	0	0	5	3	5	11	6	14	4	1	2	2	2	2	57	9,33



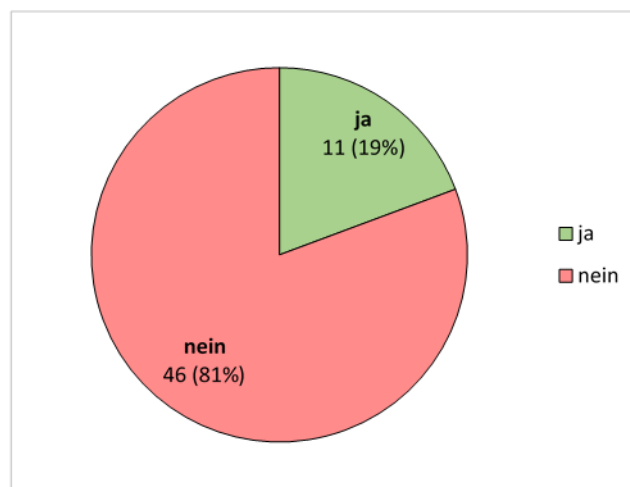
Haben Sie in der Vergangenheit bereits an einem echten Jobinterview auf Englisch teilgenommen?

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	4	7
nein	53	93
Σ Anzahl	57	



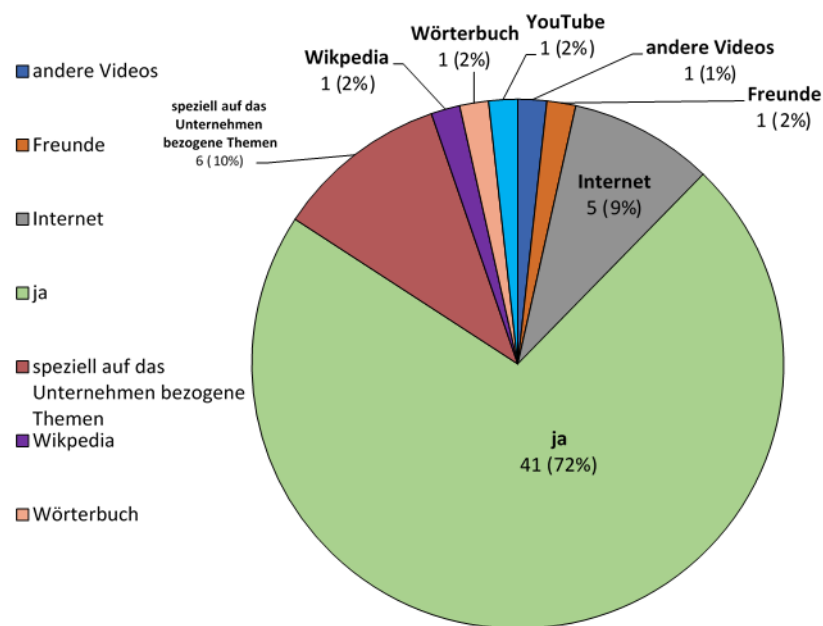
Haben Sie in der Vergangenheit bereits ein Jobinterview auf Englisch simuliert/geübt?

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	11	19
nein	46	81
Σ Anzahl	57	



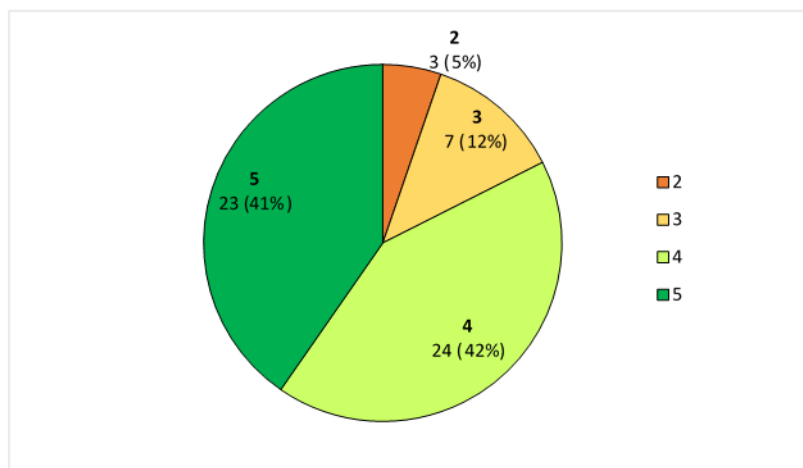
**Ich habe das Video als einzige Ressource für die Aufgabe
genutzt.
(Falls nicht, Angabe der Quelle)**

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
ja	41	72
andere Videos	1	1
Freunde	1	2
Internet	5	9
speziell auf das Unternehmen bezogene Themen	6	10
Wikipedia	1	2
Wörterbuch	1	2
YouTube	1	2
Σ Anzahl	57	



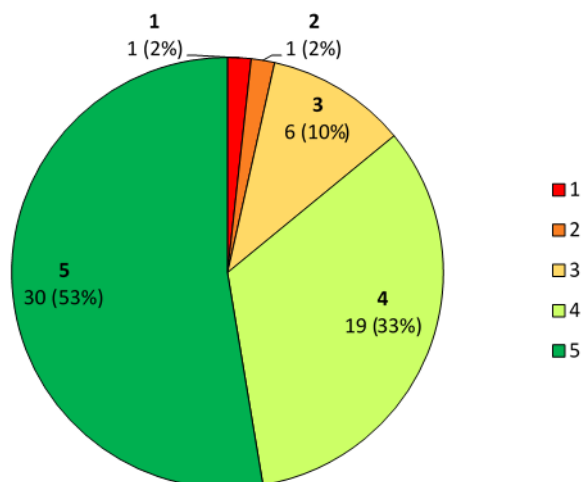
Das Video ist zur Vorbereitung auf ein englisches Jobinterview hilfreich.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	3	5
3	7	12
4	24	42
5 (trifft voll zu)	23	41
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,18	



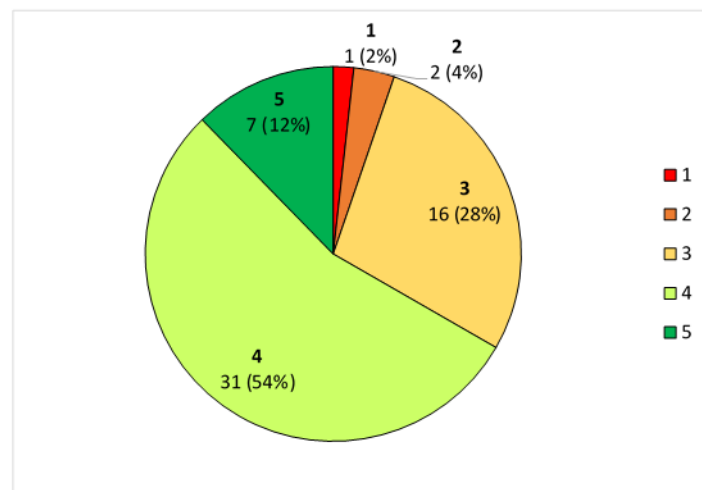
Ich würde solche Videos zum Selbstlernen wiederverwenden.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	2
2	1	2
3	6	10
4	19	33
5 (trifft voll zu)	30	53
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,33	



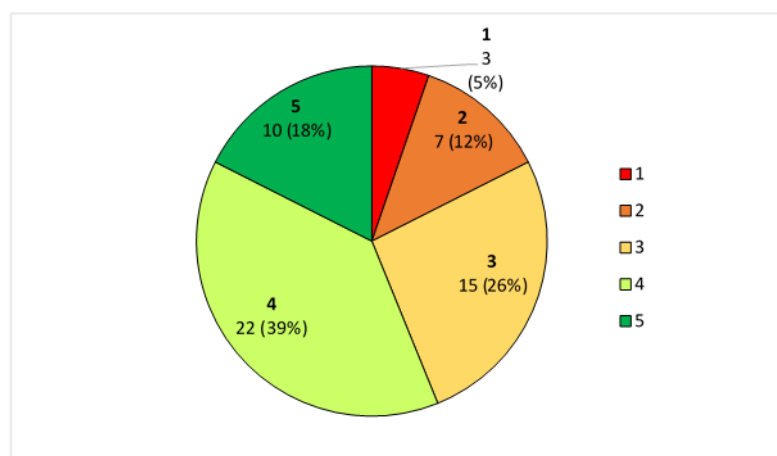
Das Video hat mich in der Selbstlernphase motiviert.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	2
2	2	4
3	16	28
4	31	54
5 (trifft voll zu)	7	12
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,33	



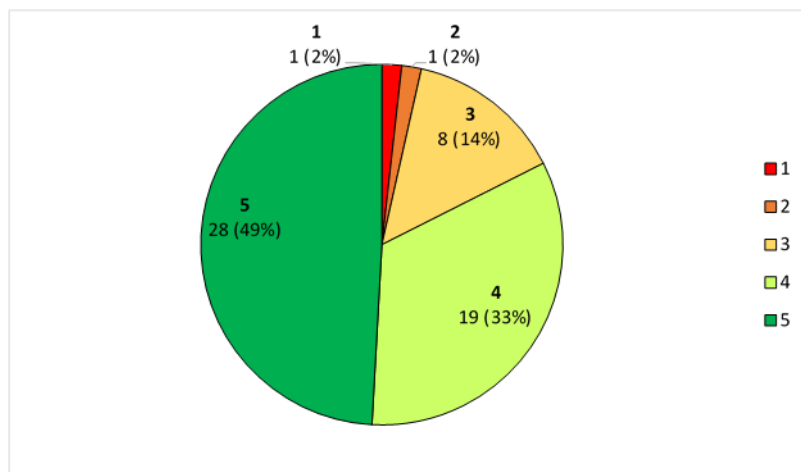
Das Video hat mich motiviert, mich weiter zu dem Thema zu informieren.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	3	5
2	7	12
3	15	26
4	22	39
5 (trifft voll zu)	10	18
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	3,50	



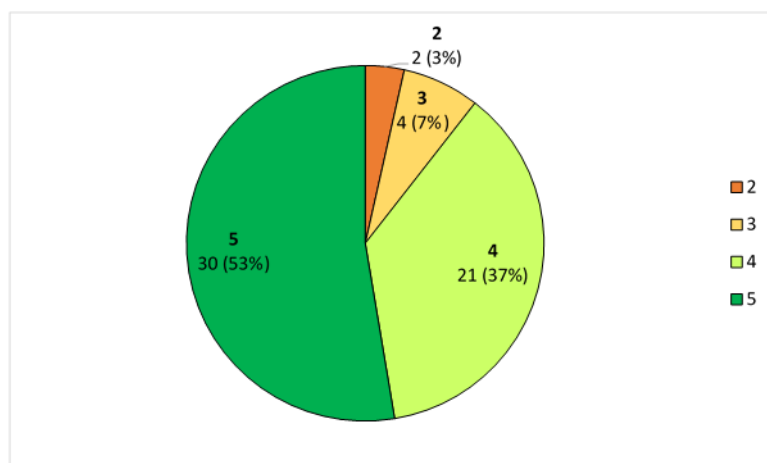
Das Video war eine hilfreiche Alternative zur Arbeit mit dem Buch.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	2
2	1	2
3	8	14
4	19	33
5 (trifft voll zu)	28	49
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,26	



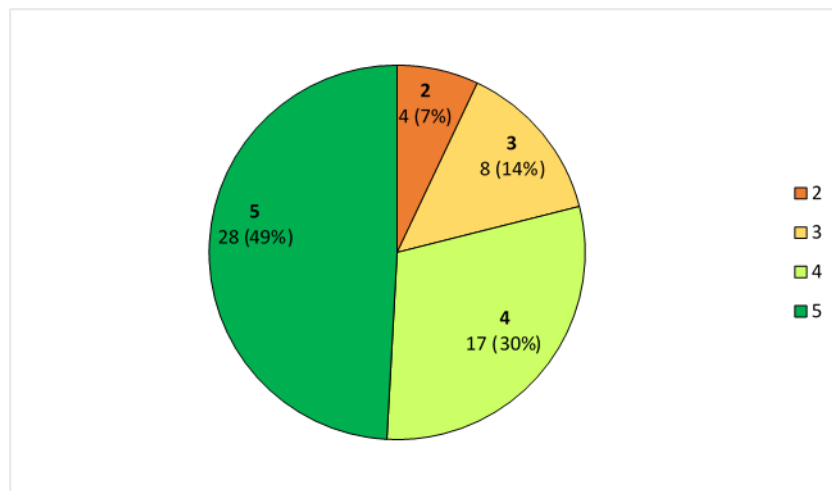
Die Videolänge war genau richtig, um die Inhalte zu verstehen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	2	3
3	4	7
4	21	37
5 (trifft voll zu)	30	53
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,36	



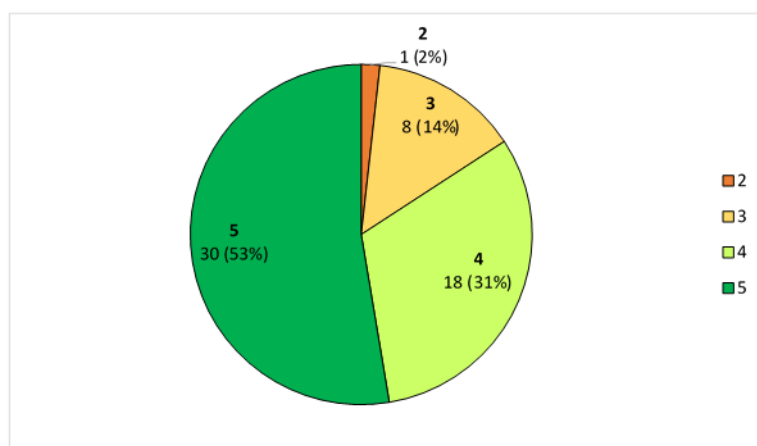
Die Geschwindigkeit des Videos war genau richtig, um die Inhalte zu verstehen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	4	7
3	8	14
4	17	30
5 (trifft voll zu)	28	49
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,21	



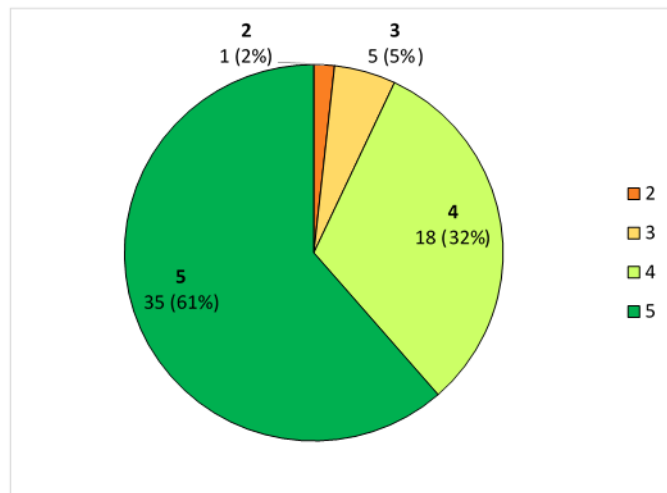
Die Illustrationen im Video waren hilfreich, um die Inhalte zu verstehen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	1	2
3	8	14
4	18	31
5 (trifft voll zu)	30	30
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,35	



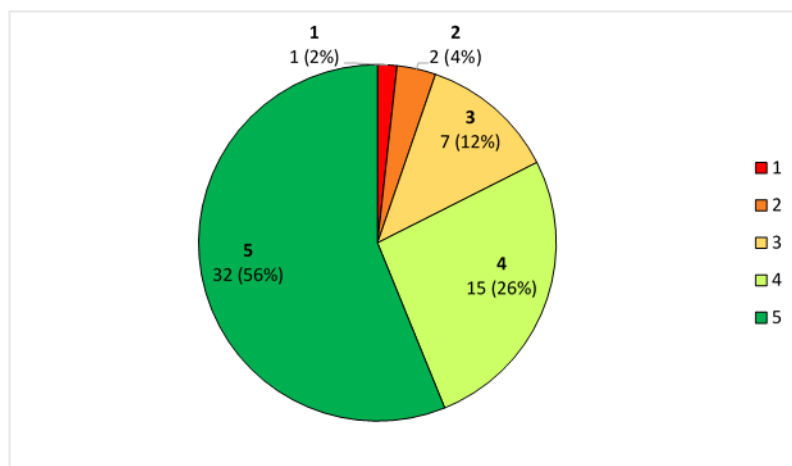
Die gestellte Aufgabe hat gut zum Video gepasst.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	0	0
2	1	2
3	3	5
4	18	32
5 (trifft voll zu)	35	61
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,53	



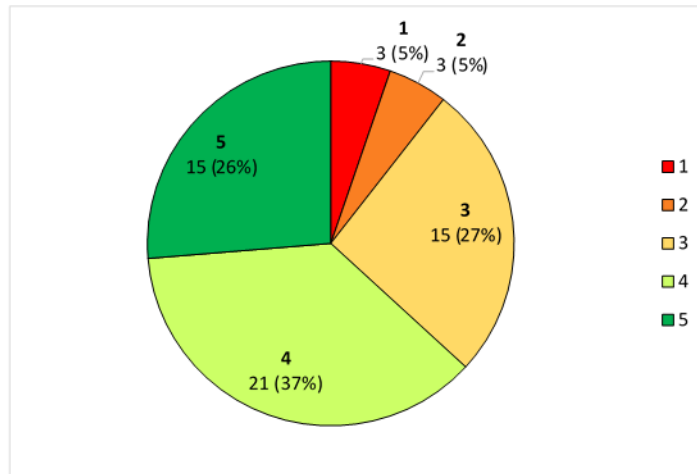
Ich würde mir für den Selbstlernprozess weitere Videos dieser Art wünschen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	1	2
2	2	4
3	7	12
4	15	26
5 (trifft voll zu)	32	56
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	4,32	



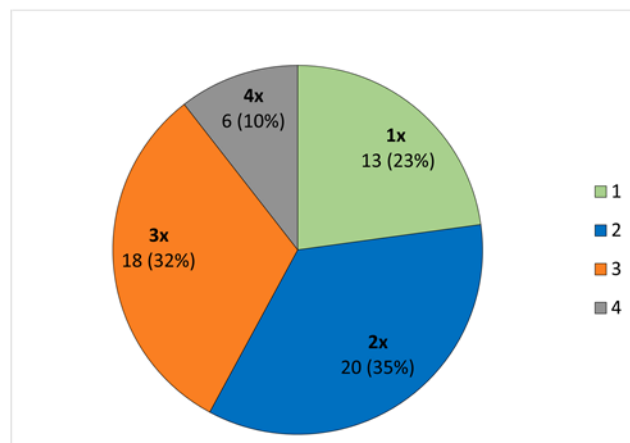
Ich werde in Zukunft weiter mit solchen Videos lernen.

Bewertung	Anzahl	
	absolut	in %
1 (trifft gar nicht zu)	3	5
2	3	5
3	15	27
4	21	37
5 (trifft voll zu)	15	26
Σ Anzahl	57	
Ø Bewertung	3,74	



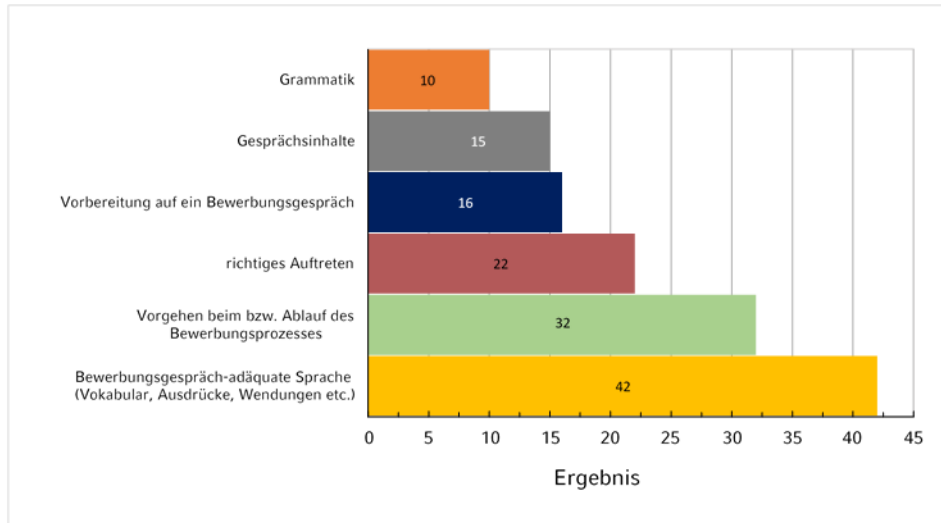
Wie oft haben Sie sich das Video angesehen?

Antwort	Anzahl	
	absolut	in %
1x	13	23
2x	20	35
3x	18	32
4x	6	10
Σ Anzahl	57	
Ø Antwort	2,23x	



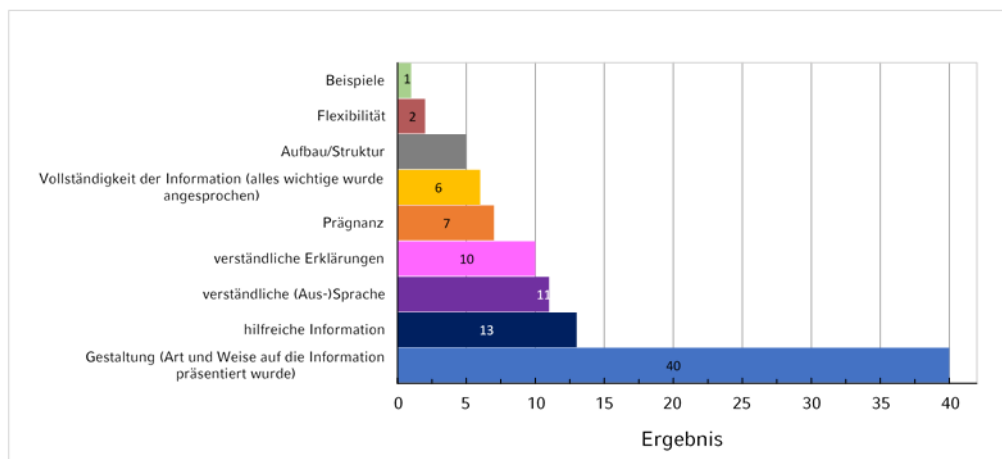
Ich habe folgende Sachen gelernt

Angabe	Ergebnis
Grammatik	10
Gesprächsinhalte	15
Vorbereitung auf ein Bewerbungsgespräch	16
richtiges Auftreten	22
Vorgehen beim bzw. Ablauf des Bewerbungsprozesses	32
Bewerbungsgespräch-adäquate Sprache (Vokabular, Ausdrücke, Wendungen etc.)	42



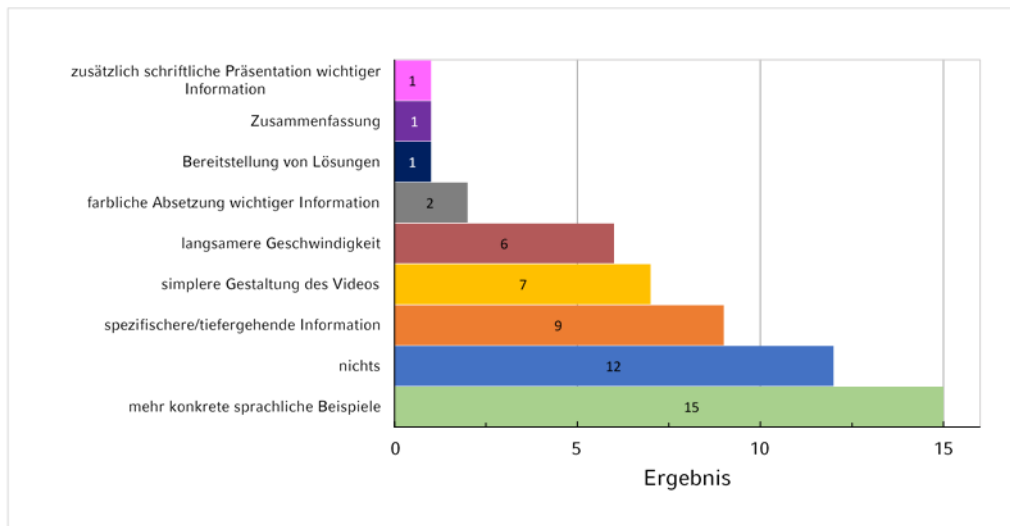
Das hat mir gefallen

Angabe	Ergebnis
Beispiele	1
Flexibilität	2
Aufbau/Struktur	5
Vollständigkeit der Information (alles Wichtige wurde angesprochen)	6
Prägnanz	7
verständliche Erklärungen	10
verständliche (Aus-)Sprache	11
hilfreiche Information	13
Gestaltung (Art und Weise, auf die Information präsentiert wurde)	40



Das hätte ich mir anders gewünscht

Angabe	Ergebnis
zusätzlich schriftliche Präsentation wichtiger Information	1
Bereitstellen von Lösungen	1
Zusammenfassung	1
farbliche Absetzung wichtiger Information	2
langsamere Geschwindigkeit	6
simplichere Gestaltung des Videos	7
spezifischere/tiefergehende Information	9
nichts	12
mehr konkrete sprachliche Beispiele	15



8.7 Auswertungen/Kodierungen der Daten aus den Interviews

8.7.1 Auswertungen zur Bewertung und Behaltensleistung von Erklärvideo 1

Kategorie	Anzahl
Andere denkbare Inhalte: Als Zusatzangebot nutzen	3
Andere denkbare Inhalte: Vokabeln	2
Andere denkbare Inhalte: Grammatik	2
Andere denkbare Inhalte: alle Bereiche	1
Andere denkbare Inhalte: Aussprache	1
Andere denkbare Inhalte: keine Sprachlichen	1
Andere denkbare Inhalte: Essays	1
Andere denkbare Inhalte: Literaturarbeit	1
Andere denkbare Inhalte: Für überfüllte Vorlesungen	1

Kategorie	Anzahl
Positiv: Gelungene Abwechslung (M)	4
Positiv: Motivierend (M)	4
Positiv: Unterschiedliche Lernkanäle (I)	3
Positiv: Gute Schreibanregung (M)	3
Positiv: Gute Wiederholung von Vorwissen (I)	3
Positiv: Visualisierung (G)	3
Positiv: Einprägsamer (G)	3
Positiv: Direkt Informationsvermittlung (G)	3
Positiv: Eigene Erarbeitung mit Video hilfreich (I)	2
Positiv: Spulbares Video (I)	2
Positiv: Ansprechend (G)	2
Positiv: Anschaulich (G)	2
Positiv: Man muss nicht schnell mitschreiben (weil wiederholbar) (I)	2
Positiv: Individuellen Interessen entsprechend (I)	1
Positiv: Besser als Hausaufgaben (M)	1
Positiv: Klare Arbeitsansweisung (U)	1
Positiv: Klare Anforderungen (U)	1
Positiv: Besseres Verständnis der Sprache (U)	1
Positiv: Vorwissen in Erinnerung gerufen (I)	1
Positiv: Zeitformen (sprachlich) (U)	1
Positiv: Video gibt Struktur für Cover Letter (U)	1
Positiv: Kreativitätsfördernd (I)	1
Positiv: Selbstlernfördernd (I)	1
Positiv: Wiederholbarkeit (I)	1
Positiv: Geschwindigkeit des Videos (G)	1
Positiv: Länge des Erklärvideos angemessen (G)	1
Positiv: Weniger Konzentration als beim Buch nötig (I)	1
Positiv: Verbesserung Hörverständnis (U)	1
Positiv: Zeitsparend (I)	1

Kategorie	Anzahl
Negativ: Mehr Phrasen benötigt (M)	4
Negativ: Zu viele generelle Informationen (I)	3
Negativ: Mehr Beispiele benötigt (M)	2
Negativ: Wenig Nutzen durch das Video (I)	2
Negativ: Unpassende Beispiele (I)	1
Negativ: Zu schwer ohne Vorwissen (I)	1
Negativ: Für längere Inhalte nicht geeignet (I)	1
Negativ: Buch immer noch nötig (M)	1
Negativ: Bunte Visualisierungen gewünscht (G)	1
Negativ: Keine neuen Informationen (I)	1
Negativ: Zu hohes Ablenkungspotential (G)	1
Negativ: Grammatische Inhalte nicht so leicht zu merken (I)	1
Negativ: Zusätzliches Material wünschenswert (M)	1

Kategorie	Anzahl
Recall: Stand out	5
Recall: Kurz und prägnant	4
Recall: Skills & experiences	4
Recall: Aktive Verben	3
Recall: Phrasen	2
Recall: Vokabeln	2
Recall: Mit Kultur der Firma identifizieren	2
Recall: Anrede	1
Recall: Ordentlich	1
Recall: Eine Seite	1
Recall: Visualisierungen	1
Recall: Tenses	1
Recall: Den HR Manager nicht zum Einschlafen bringen	1
Recall: Keine allgemeinen Formulierungen verwenden	1
Recall: Jedes Wort zählt	1
Recall: Bezug zur Firma herstellen	1
Recall: Struktur	1

8.7.2 Auswertung zum Vorgehen bei Erklärvideo 1

Kategorie	Anzahl
Anzahl: Drei mal geschaut	3
Anzahl: Ein mal geschaut	3
Anzahl: Zwei mal geschaut	2
Anzahl: Zehn mal geschaut	1

Kategorie	Anzahl
Vorgehen: Spätere Erledigung	6
Vorgehen: Reihenfolge befolgt	6
Vorgehen: Mitschreiben	4
Vorgehen: Erst Video angeschaut, dann Cover Letter geschrieben	3
Vorgehen: Video zur Aufgabenerledigung geschaut	2
Vorgehen: Stichpunkte gemacht	2
Vorgehen: Spulen	2
Vorgehen: Mehr Zeit benötigt	1
Vorgehen: Direkt alles erledigt	1
Vorgehen: Kleinschrittig vorgegangen	1
Vorgehen: Alle Inhalte einfließen lassen in Cover Letter	1

Kategorie	Anzahl
Andere Quellen: Internet	7
Andere Quellen: Wörterbuch	2
Andere Quellen: Freund/in	2
Andere Quellen: Jobline mit Vorlagen	1

Kategorie	Anzahl
Vorerfahrung: Mehrere Bewerbungen verfasst	3
Vorerfahrung: keine	2
Vorerfahrung: Aufbau	2
Vorerfahrung: Inhalte	2
Vorerfahrung: Eine Bewerbung geschrieben	1
Vorerfahrung: Nur andere Videos/andere Themen	1
Vorerfahrung: wenig	1
Vorerfahrung: Bewerbungen geschrieben, aber nicht auf Englisch	1

8.7.3 Auswertungen zur Bewertung und Behaltensleistung von Erklärvideo 2

Kategorie	Anzahl
Positiv: Besser als das Buch (G)	4
Positiv: Hilfreiche Visualisierungen (G)	4
Positiv: Motivierende Visualisierungen (G)	3
Positiv: Abwechslungsreich (I)	2
Positiv: Gute inhaltliche Umsetzung (I)	1
Positiv: Guter Überblick (I)	1
Positiv: Praxisnah (I)	1
Positiv: Gute Bewerbungsvorbereitung (I)	1
Positiv: Phrasen als Beispiele (I)	1
Positiv: Passiver Zuschauer (im Gegensatz zum Buch) (G)	1
Positiv: Verschiedene Lerntypen ansprechend (G)	1

Kategorie	Anzahl
Negativ: Keine Motivation für Rollenspiel	3
Negativ: Kein großer Mehrwert durch Vorerfahrung	2
Negativ: Etwas zu schnell	1
Negativ: Bessere Erklärungen nötig	1

Kategorie	Anzahl
Recall: Keine negativen Aspekte erwähnen	5
Recall: Spiegeln	3
Recall: Verknüpfung von Kompetenzen und Erfahrung	3
Recall: Aktive statt passive Verbformen benutzen	3
Recall: Keine Gehaltsverhandlungen im Voraus	2
Recall: Sich über das Unternehmen informieren	2
Recall: Sich in die Augen schauen	2
Recall: Beschreibung nochmals lesen	1
Recall: Pünktlich kommen	1
Recall: Smalltalk am Anfang	1
Recall: Vorherige Joberfahrungen mit einbringen	1
Recall: Bedanken für die Zeit	1
Recall: Action verbs nutzen	1
Recall: Langsam sprechen	1
Recall: Nichts Privates erzählen	1
Recall: Auf dem Boden bleiben	1
Recall: Zeigen, dass man den Job will	1
Recall: Gut gekleidet sein	1
Recall: Höflich sein	1
Recall: Stärken und Schwächen aufzeigen können	1
Recall: Gut vorbereitet sein	1
Recall: Formale Begrüßung	1
Recall: Eigene Fragen vorbereiten	1

8.7.4 Auswertung zum Vorgehen bei Erklärvideo 2

Kategorie	Anzahl
Anzahl: Ein mal geschaut	3
Anzahl: Vier mal angeschaut	2
Anzahl: Mehrmals	2
Anzahl: Zwei mal geschaut	1

Kategorie	Anzahl
Vorgehen: Erst Video geschaut, dann Aufgabe erledigt	6
Vorgehen: Notizen gemacht	5
Vorgehen: Andere Beispiele genutzt	3
Vorgehen: Vor der Präsenzphase nochmals geschaut	2
Vorgehen: Video anhalten	2
Vorgehen: Alles am gleichen Tag erledigt	2
Vorgehen: Spulen	2
Vorgehen: Erst recherchiert, dann Video geschaut	1
Vorgehen: Aufgaben mit zeitlichem Abstand erledigt	1
Vorgehen: Reihenfolge befolgt	1
Vorgehen: Ohne Anhalten angeschaut	1
Vorgehen: Wortschatz lernen	1
Vorgehen: Video mit einigem Abstand zur E-Mail geschaut	1
Vorgehen: Keine Notizen gemacht	1

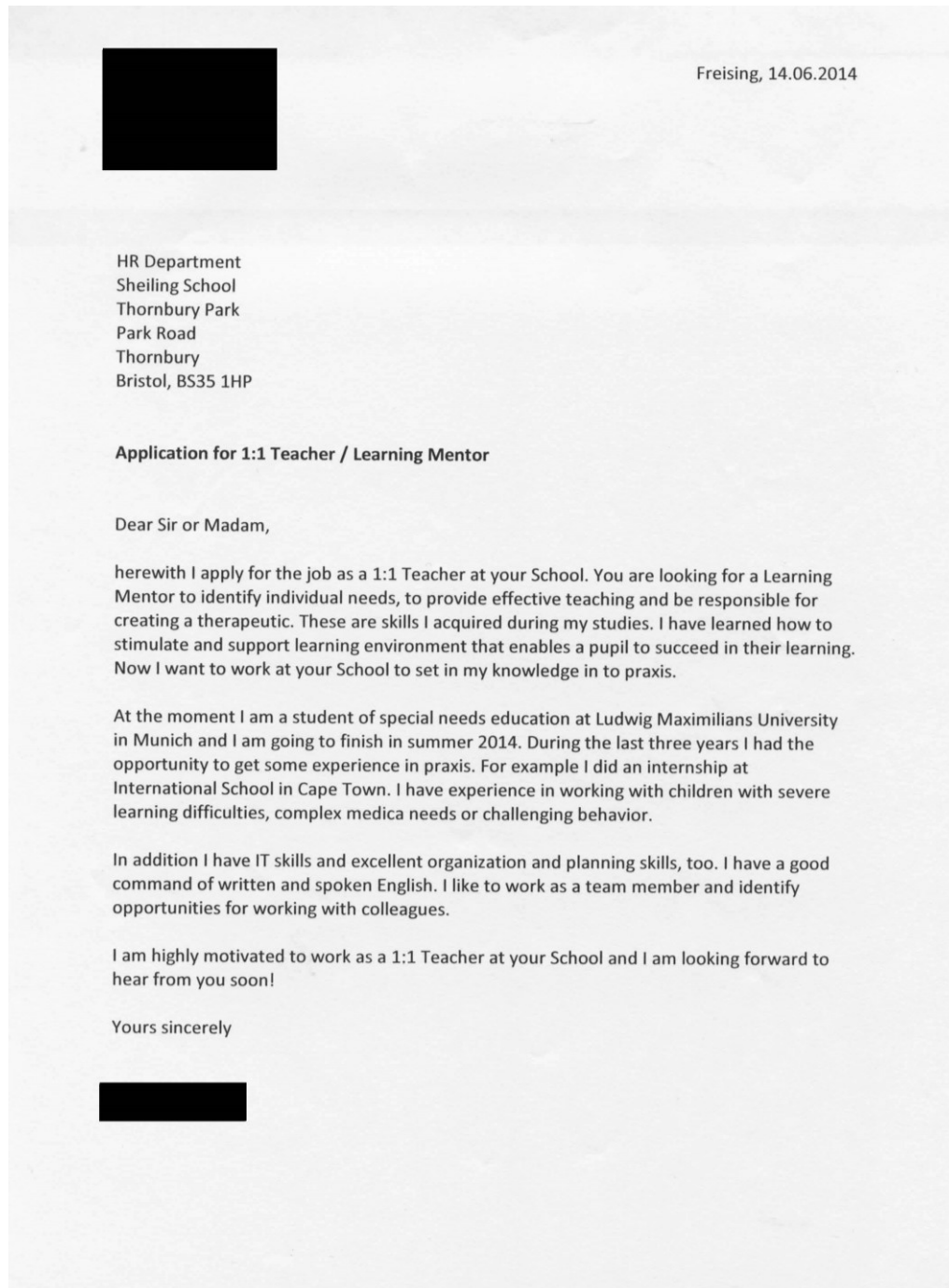
Kategorie	Anzahl
Andere Quellen: keine	3
Andere Quellen: Internet	3
Andere Quellen: Wörterbuch	2
Andere Quellen: Assessment Center	1

Kategorie	Anzahl
Vorerfahrung: Keine	2
Vorerfahrung: Bewerbertraining	1
Vorerfahrung: Viel Vorerfahrung	1
Vorerfahrung: Vorhanden, aber nicht auf Englisch	1

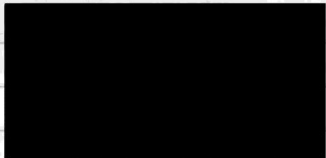
8.8 Output der TeilnehmerInnen

8.8.1 Verfasste *Cover Letter* der InterviewteilnehmerInnen

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-004



Cover Letter von TeilnehmerIn STE-005



Audi Forum Ingolstadt
Etlinger Straße
85054 Ingolstadt

13.06.2014

Application for an engineering job

Dear sir or madam,

I read your offer of the great job in the newspaper and I am really looking forward to a job in this field. First I was studying mechanical engineering at the Technical University in Munich and I got my Bachelor of Science there. After that I did an internship at BMW in Los Angeles for one year. There I was responsible for the production logistics and was working in an intercultural team. I learned how the products were manufactured and to plan the materials in SAP. When I came back to Munich I started my Master in Logistics and finished it last month. I think I am really able to do this job because I am good in organisations and I like to work with many different people. In stressful situations I have also a clear brain and can work very fast. I think I'm the right person to work for your company because I was always interested in cars.

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-006

Mr. Max Mustermann
Vocational School
Mustermannstraße 1
8000 London
England

7 June 2014

Application for a position as a teacher at your school

Dear Mr. Mustermann,


I have been a student of economic education at the Ludwig-Maximilian University in Munich and have finished my studies in march. Since I made an internship at a vocational school in Munich, I know, that working as a teacher is the right job for me. My major was Finance and so I am interested at a postion at your school which is known for it's good reputation in financial education. *Wenn man versteht*

While my long-term work as a bank clerk I was working in a team at the investment center and could aquire experiences in dealings with customers. My work was always responsibly and accurate so I can communicate these virtues to my students.

In my internship I tought a class with trainees for bank clerk and was able to add new medias in class like onlinecourses. To give them a better preparation for their worktime I implemented a typing-course and a course where they got experiences with office-programs.

I would be happy to learn more about your school and the position in an interview.

Yours sincerely



Cover Letter von TeilnehmerIn STE-007

Mr. Müller
Personal Management
Klinikum Großhadern
Rosenstr. 3
93289 München



München, 1st Mai 2014

Dear Mr Müller

I am writing to apply for the position of assistant physician in the neurology department, as advertised on your website. Your hospital has been recommended to me by Maria Schmidt, who completed an internship in your clinic last year.

I recently graduated from the Medicine Faculty of the Ludwig-Maximilians-Universität with grade 1. During my studies I completed several clinical clerkships – in Germany, Poland and Russia. I speak fluently German, Polish and English and have working knowledge of Russian. During the clinical part of my studies I was working in an orthopedic operation room as a student assistant, which enabled me to gain new experiences besides studying.


I am applying for the position offered because I am eager to take on responsibilities in a challenging post. I am able to take the initiative and handle pressure. I possess good time management skills, am flexible and well-organized. My most important aim is to broaden my knowledge in neurology, as I would like to specialize in this field. Your job offers me the opportunity to do this.

I would appreciate the chance to meet with you to discuss how I could be a vital part of your medical team.

Yours sincerely

A black rectangular box redacting the signature of the applicant.

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-008


 Brinkmann, Gudd & Tindler
 Finanzpartner für Tierärzte

Apply for a position of my dreams.
 • introduce me
 • show my personality
 • my skills
 • my enthusiasm

} to fit the culture
of the company
best

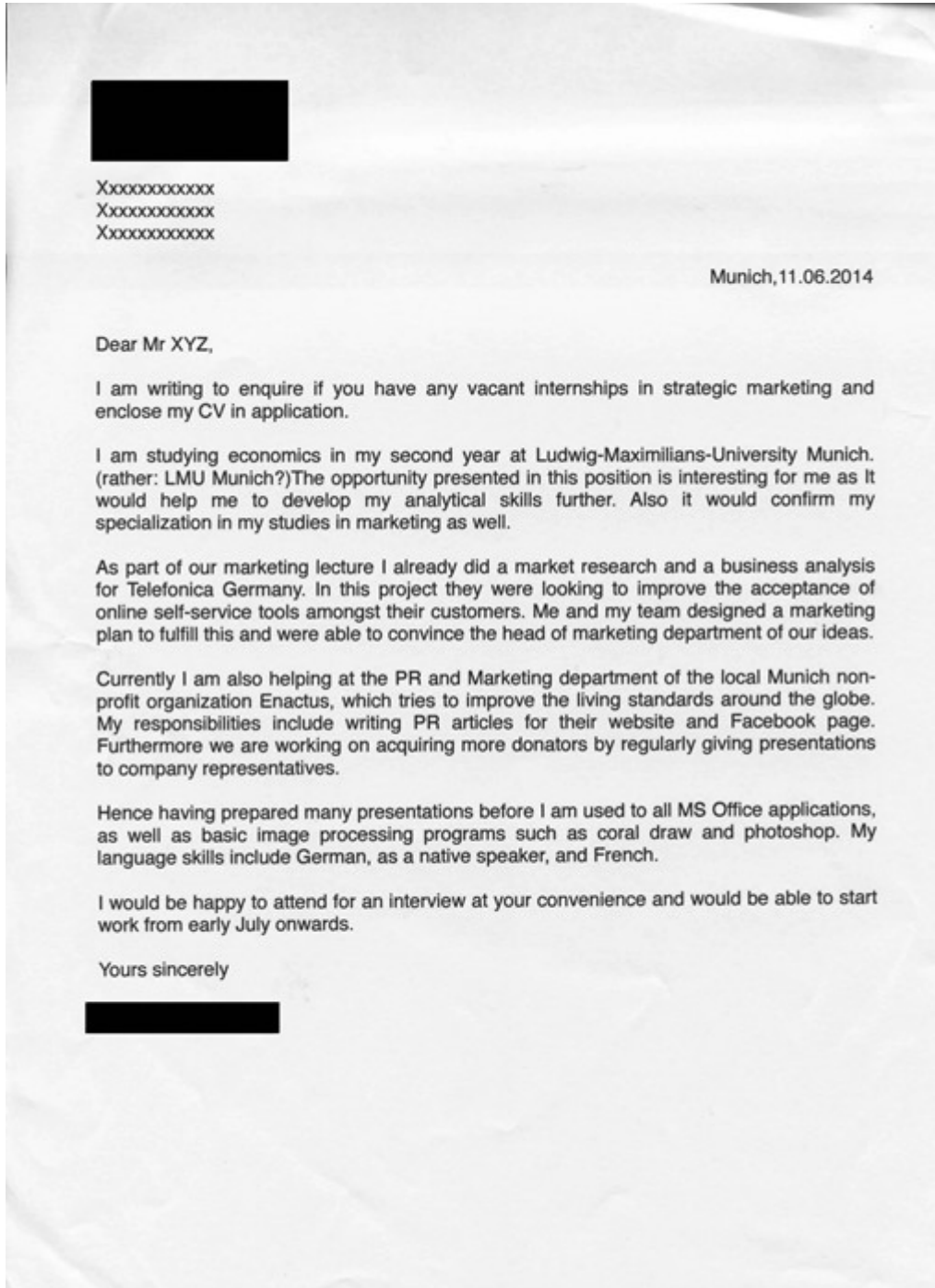
simple past: finished and when

specific facts about the company - action verbs
 - implemented
 prioritised
 stream-lined

Dear Mrs. Fierz,

here is my application for the position of the team leader
 of the environmental
 I'm 24 years old and grew up in a village in the
 nature park "Schönbuch", which is the forest of the year
 2014. I've spend my spare time with activities in the
 nature, like as jogging, hiking and camping.
 In addition I leaded the local nature children group.
 I prioritised a organical and carbon footprint considering
 lifestyle, e.g. I'm avoiding travelling by airplane.
 I think my way of ecological behavior will fits your
 company philosophy.

Sincerely, [REDACTED]

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-009

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-010

Dear Sir or Madam,

on the website www.language.com I have read your job advertisement for the vacancy of a German teacher. I am very interested in this vacancy because of various reasons.

At the moment, I am studying German as a Foreign Language at the LMU in Munich and I am going to finish my bachelor degree in the upcoming July. Up to now, I have collected some practical experience in different areas. Last year, I completed an internship at the University of Bahia in Salvador da Bahia. There I had the opportunity of assisting German teachers and of teaching myself at the Institute of Germanistics. Moreover, I prioritized teaching German as a Foreign Language in the context of further education. In this regard, I already implemented a language course for nurses and geriatric care personal. Before I had started studying I worked in a praxis as speechtherapist, where I treated patients of different ages, backgrounds and clinical pictures for example phonological-phonetic dysfunctions or aphasia. By this, I've collected experiences in negotiation, rhetoric skills, intercultural contact and teamwork.

Functionally and methodically well-prepared lessons, a faithful contact between learners and teacher and an open atmosphere of learning represent for me the base of an effective work. Therefor my patient and calm nature, flexibility and openness inure to the benefit of me.

I am looking forward to an invitation of a job interview.

Kind regards,

[Redacted Signature]

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-011 – Seite 1

Anja Weißhaar
Recruiting Coordinator
The Boston Consulting Group
Ludwigstraße 21
80539 München

Munich, 11th June 2014

Dear Ms. Weißhaar

RE: Job application as Visiting Associate

Thank you for the pleasant phone call yesterday. I am very interested to work for the Boston Consulting Group. Therefore I send you, as discussed, my full application. Since I was part of several events organized by BCG, I am enthusiastic about consultancy. I think BCG is the perfect employer for my interests. The atmosphere during the events has always been inspiring and everyone was extremely motivated. The main reason to choose a company for an internship is the motivation of the future colleagues, because I want to broaden my horizons during this internship. I enjoyed working together with new assembled team members from different academic backgrounds. Everybody has another view on the situation, which makes the discussion and problem solving even more exciting. The company's internationality containing of the employees and the different working places is why I want to begin a career at BCG. This variety will give me the opportunity to learn continuously and gain personal growth. Furthermore I am somebody who needs to face a new challenge every day. I hope to get these challenges in an internship at BCG.

Last year I was part of a pro-bono student project called "simulation health management", which gave me a look behind the scenes of an university hospital. The project task was to acquire foreign patients 20% over the estimated prognosis until 2016. According to my distinguished ability to analyze and to find solutions for a complex problem I enjoyed the working phases. My methods of working are characterized by a huge accuracy in research and systematic reprocessing, even under pressure. I am studious, persisting and capable to work effective in a team, these characteristics have been highly appreciated in recent working issues. One of my main responsibilities in the above mentioned project was to coordinate the different subgroups and to guarantee a continuous progress. In the end we developed several marketing strategies, which involved the implementation of a new English-speaking website.

As a prospective doctor I have a variety of skills, which are attractive to an employer like BCG. Analyzing the case of an ill patient is near to analyzing an ill company. A structured approach is highly needed in both cases. Furthermore, studying medicine gives me a tremendous amount of social competence. I undertook several seminars with focus on communication during my medical studies. I think these competences are critical to develop a cooperative client, even if you have to break bad news.

Since I have gained some business experience through several courses, I would like to use the internship to apply these skills. As a doctor, I have influence and impact on an individual patient, but I am looking for a different kind of impact. I want to challenge myself intellectually to understand some of the most complex business issues and shape strategies

Cover Letter von TeilnehmerIn STE-011 – Seite 2

that have much broader impact. Therefore an internship at BCG will be the perfect challenge for me.

Thank you for your time and consideration. I look forward to the opportunity to personally discuss why I am particularly suited to this position. Please find my CV attached.

Yours sincerely,

A black rectangular box redacting the signature of the applicant.

8.8.2 Simulierte *Job Interviews* der InterviewteilnehmerInnen

Die aufgezeichneten simulierten *Job Interviews* befinden sich als Audio-Dateien auf der angehängten CD (vgl. Appendix 8.9, Punkt 5b). Im Folgenden finden sich Beispielfragen der simulierten *Job Interviews*.

FLIP Englisch – Simuliertes Job Interview: Mögliche Fragen

Kategorie/Inhalt/Kriterium	Dazugehörige Fragen <i>Aspekte und Kriterien</i>
Know your interviewer, re-read information	What do you know about our company? What do you know about our competition?
Practice answering questions; role-play; don't memorize your answers; slow down	Tell us something about yourself. What are you good at? Why should we choose you for the position? <i>Did the interviewee give short answers that connect skills and position?</i> <i>Did the interviewee speak slowly and clearly?</i>
Look confident, feel confident; Greeting, mirroring	My name is xy, how do you do? <i>Did the interviewee make eye contact and mirror the question?</i>

Small talk	<p>Did you have a save trip here?</p> <p><i>Did the interviewee keep the small talk brief?</i></p>
Be aware of your achievements; confident English; active verb forms	<p>Which of your experiences do you consider helpful for this position?</p> <p><i>Did the interviewee use active verb forms?</i></p> <p><i>Did the interviewee mostly avoid weak words?</i></p>
Questions you can ask, money	<p>Do you have any questions?</p> <p><i>Did the interviewee ask questions at the end of the interview?</i></p> <p><i>Did the interviewee talk about money?</i></p>

8.9 Inhaltsverzeichnis der CD-ROM

Die angehängte CD-ROM ist folgendermaßen in Ordner strukturiert:

1a) Erklärvideo 1 "How to write a cover letter" als Video Datei (mp4)

1b) Erklärvideo 2 "How to prepare for a job interview" als Video Datei (mp4)

1c) Erklärvideo 3 "How to write a CV" als Video Datei (mp4)

2a) Fragebogendaten zu Erklärvideo 1 als Tabelle (mit InterviewteilnehmerInnen gelb markiert) sowie kodierter offener Fragen (zusammenfassende Analyse und kodierte Stellen)

2b) Fragebogendaten zu Erklärvideo 2 als Tabelle (mit InterviewteilnehmerInnen gelb markiert) sowie kodierter offener Fragen (zusammenfassende Analyse und kodierte Stellen)

3a) Transkriptionen der Interviews zu Erklärvideo 1 mit Zeitmarken (txt) inkl. aller Kodierungen und Kategorien

3b) Transkriptionen der Interviews zu Erklärvideo 2 mit Zeitmarken (txt) inkl. aller Kodierungen und Kategorien

4a) Audio Dateien der Interviews zu Erklärvideo 1 (mp3)

4b) Audio Dateien der Interviews zu Erklärvideo 2 (mp3)

5a) Output der Studierenden zu Erklärvideo 1 – Cover Letter (pdf)

5b) Output der Studierenden zu Erklärvideo 2 – Simulierte Job Interviews (mp3)

6) Digitale Version dieser Dissertation (pdf)